Excellence

PROGRAMS
OF
TEACHER
EDUCATION

C-88402

92-00947/

EXTENDED PROGRAMS OF TEACHER EDUCATION

Report of a Conference Held in

Ottawa, Ontario, May 9-11, 1988

Canadian Teachers' Federation
110 Argyle Avenue
Ottawa, Ontario
K2P 1B4

October, 1988

ISBN 0 88989 210 5

PREFACE

The increasing complexity of schools and classrooms during the past decade has led to increasing concern as to the adequacy of the one-year programs of teacher education which were once virtually standard across Canada. Integration of special needs children into regular classrooms, introduction of computer technology, the growing ethnic divergence of the population, the demand for accountability and the flourishing of research on teaching are some of the important developments which suggest that teachers may need both more knowledge and more opportunities for guided practice before assuming full-time teaching responsibilities.

Since some provinces had begun to react to the pressure for change and expansion by introducing programs requiring a year and a half or two years of pre-service preparation, whereas others were considering introduction of a guided internship or apprenticeship year following pre-service education, the Canadian Teachers' Federation considered it appropriate to sponsor a national conference to discuss (1) the merits of the two approaches to extension of teacher education programs and (2) the relative priority that should be assigned to each of them.

Invitations to the conference were extended to the major agencies concerned with the education of teachers. Over 90 delegates attended, representing all provinces and territories of Canada, and including representatives of almost all faculties of education, teacher associations and ministries of education. While no consensus on the direction of change emerged, ample opportunity was provided to compare and contrast competing proposals for extension of teacher education programs.

This report contains the texts of all major presentations at the conference.

Geraldine Gilliss
Director, Research and
Information Services
Canadian Teachers' Federation

CONTENTS

Page

Welcoming Remarks

Sheena Hanley 1

Preparing Teachers for More Complex Classrooms
An Overview of the Pressures for Extension and/or Reform
in Teacher Education Programs

John J. Stapleton 3

Program Extension and Reform in French-Language Institutions

Denis Marceau 24

Implications of Research in Teaching and Teacher Education
Research for the Content and Delivery of Teacher
Education Programs

Peter P. Grimmett 38

Teacher Education for Francophones: Specific Aspects
and New Imperatives

Louis-Gabriel Bordeleau 86

Teacher Education for Native People

R.W. McLeod and H.A. Linklater 97

What Do Faculties Do With Extra Time?

Geraldine Gilliss 113

Internships, Induction Years and Extended Practicums

Julius Buski 122

Panel of Reactors

Michael Wodlinger 144
Jean Franklin 148
David G. Muttart 152

CONTENTS

Page

Debate

For the Affirmative

George Richert 156

For the Negative

Michael Fullan 169

Rebuttals

For the Affirmative

George Richert 179

For the Negative

Michael Fullan 182

Questions and Answers Following the Debate 184

Results of the Debate 199

Concluding Remarks

Jim Dysart 200

WELCOMING REMARKS

Sheena Hanley
Canadian Teachers' Federation

Good morning everyone. It is a pleasure for me to welcome all of you here on behalf of the Federation. The topics that are under discussion here for the next couple of days are extremely important. I have had the opportunity just over the last couple of months to visit approximately eight teacher organizations across Canada and listen to the concerns of teachers during their annual general meetings. Without exception, the changing needs in the school system have been foremost in the discussion at all of these meetings. The integration of special needs children has created new classrooms in Canada, and has created new situations for which teachers are desperately trying to find solutions so that they can provide the kind of education they would like to provide.

The pressures on teachers, the expectations of teachers and the expectations for teachers are changing, and this whole area has to be addressed if we are going to be able to decide what kind of education teachers in training require so that they will be able to come prepared to the classrooms of this country.

There are many different areas to consider and I note that you will be addressing a lot of them over the next couple of days. The growth of immersion programs, for example -- what does that mean across Canada for teacher needs? The multi-ethnic communities -- what are the requirements of the school system in areas where there are multi-ethnic communities? What are the needs of the native students in this country and how do we train the teachers who must work with the students? All of these questions are important now, but heading into the next century they are going to be absolutely crucial. I think that we want to be in the forefront of planning so that the teachers who come out of our universities will be ready and prepared to deal with these problems.

The time to start the discussion is right now. So without further ado I'd say welcome again, and I'll look forward to being with you over the next couple of days to hear the debate and discussion. I assure you that the Canadian Teachers' Federation is looking forward eagerly to the proposals that may come as a result of this conference. I'd like to thank Geraldine Gilliss for all the work that she has done on this meeting and also Aline and Kathy for their work on the conference. I hope that the next two days will be very fruitful for you. Thank you.

PREPARING TEACHERS FOR MORE COMPLEX CLASSROOMS

An Overview of the Pressures for Extension and/or Reform in Teacher Education Programs

JOHN J. STAPLETON
President
Canadian Association of Deans of Education

Introduction

This paper describes the complexities of modern classrooms, comments on criticisms of existing teacher education programs, identifies the elements to be incorporated in a model teacher education curriculum, and suggests strategies for coping with the obstacles and opportunities affecting the realization of this curriculum.

I want to begin by introducing you to one of this year's graduates. Claire came to us in 1984 when she finished high school in south-central rural Manitoba. She had considered enrolling in another faculty prior to entering teacher education, but since she had long wanted to be a teacher, she applied for admission to our B.Ed. degree program directly from high school. In 1984, we had many applicants who met our minimum admission requirements, but resource limitations prevented us from enrolling all of them. Claire was admitted, principally because her average mark exceeded the cut-off which that year was approximately 68 per cent.

Her four-year program consisted of 60 credits taken outside the Faculty and 60 credits of courses in Education. In Year I, Claire was required to enrol in four full courses in English, Mathematics, History, and Science in order to acquire a general education, which should be part

of every educated person's background, especially teachers. She also completed two half course requirements in Education, one an introductory course on the Foundations of Education, the other a Seminar and School Experience program. The latter included an experience every week in a school, a strategy designed to enable Claire to determine whether or not teaching was the right career choice, to decide which future academic subjects she should take, and to begin the process of socialization into the teaching profession.

At the beginning of Year II, Claire decided that she wanted to concentrate in elementary education. As a result, she had to complete three full courses in one subject taught in schools, and two full courses in another. Because of her interest in the sciences (her best grades in high school had been in Mathematics and Physics), she chose General Science and Mathematics as her two areas. We found this to be unusual for a prospective elementary school teacher, who would normally choose courses offered in the Faculty of Arts. During this year, Claire studied not only these academic subjects, but also learning and development. In addition, she completed another school placement.

In Year III, in addition to her academic and professional courses, Claire enrolled in a microteaching course which she found to be particularly helpful. There were only seven other students in the class, and she experienced the joy and the pain of being videotaped on several occasions as she presented lessons to her peers.

In Year IV, Claire worked only in Education. Our fourth year has a few unusual features. It brings together students not only from our four-year B.Ed. program, but also from the final year of our two-year After Degree program, as well as the graduating students from the University of Winnipeg who come to our campus as visiting students to complete their requirements in curriculum and instruction courses and in practice teaching. There are three different elementary streams available, and Claire chose the one that saw her come to the Faculty for a few days in late August, then go to her practicum site for the first week of school to see just what it is a teacher does as she organizes her class at the beginning of

a school year, return to the Faculty for nine weeks of class, and then go to the placement for the five week practicum. This process is repeated in the second semester with another placement. During the practicum, Claire was assessed with the help of a clinical supervision model which encouraged the development of her self-initiating and self-reflection skills. She completed the year successfully, will receive her degree later this month, and is now trying to secure her first full-time teaching position.

The students in Claire's first class will be fortunate. She is a bright, talented, motivated, and personable young woman. But is she up to the demands of the task that awaits her in September? Let's consider some of the complexities of that task.

In Manitoba, a teacher on a probationary contract is granted tenure after one year of successful teaching. Consequently, officials of the board of education whicn employs Claire know full well that even though they have recruited well and have established a good orientation and induction program, they still will have to make a decision during the next year as to whether or not to retain her services. Assuming that she is placed with a sympathetic principal and supportive colleagues, it is imperative that she perform well. Equally obvious, this demonstration of her teaching ability must be soon in evidence because in many jurisdictions, the collective agreement will specify procedures that require the early identification of probationary teachers experiencing difficulties. There will be visits and assessments by school administrators, and these could be a source of anxiety unless Claire has been sufficiently prepared during her teacher education program.

What exactly will performing well mean for Claire? To start with, it means that she must organize instruction for a room full of children who will exhibit a broad range of learning abilities, motivations, and behaviours. Now that all classroom teachers are expected to promote the learning of exceptional children, Claire will have to demonstrate skills additional to those that normally would have been expected of the first

year teacher. In particular, she will have to participate in the identification of children with learning exceptionalities, work with colleagues in developing programs geared to the needs of each, involve parents in these decisions, and review as well as report progress.

Secondly, in all likelihood, the children will reflect the multicultural reality that is Canadian society in the late 1980s. If her class is in inner city Winnipeg, she can be assured not only of a great number of representatives from the waves of immigrants who have come to Canada in recent years, but also of the large number of Native children who now live in the city. Her class then may have Native children, Philippino children, Sri Lankan children, Chilean children, Asian children, and Caribbean children; in short, kids from all over the world. For many, English is not their first language, and in some cases they still won't have acquired mastery. It will be incumbent on Claire to organize the approved curriculum in ways that build on the strengths of these diversities. She must bring these children to an appreciation of Canada, she has to promote educational achievement, and she cannot lower expectations for their performance. In this regard, she could do worse than emulate the case of Jaime Esterante, the Los Angeles teacher portrayed in the currently popular film titled Stand and Deliver. Esterante took a position in an inner city high school populated predominantly by Mexican Americans and in danger of losing its accreditation. In 1982, after overcoming many challenges, 18 of his students passed the Advanced Placement Calculus test of the Educational Testing Service. These numbers have increased steadily over the years to the point where 87 students passed in 1987 and, apparently, nearly 200 will write the examination this year.

The diversity of Claire's class will extend to their family situations. These children will come from a great variety of circumstances, and Claire will be called upon to provide emotional support and encouragement.

As many of us know, in the last decade or so, provincial departments of education have developed new curriculum guidelines at an enormous rate. While Claire will have studied most of these guidelines in her teacher education program, she will still have the task of implementing programs. This is a large task even for the competent, veteran teacher, and it won't be surprising if Claire has some difficulties. It is likely that a new generation of these guidelines will appear in the near future, as the province incorporates new content and procedures designed to remove sex role stereotyping from the schools, to build better programs for special needs children, to prepare people for the world of work, and to take advantage of computer programs in different subject areas.

Speaking of computer technology, Claire will not only have to have keyboarding skills, but she will also have to know how to integrate the computer into the curriculum. She will have to know how children can access databases, and she should be able to encourage electronic penpals, seemingly the first step in building curriculum units to be shared by kids in different schools at different places in the world.

As an elementary teacher, Claire will be responsible for the instruction in the core French program. Although there may be specialists for this in the upper grades of the elementary school, Claire will probably have to do this herself. Ditto for music, art, drama, and physical education. One particular facet of the curriculum will be an especially sensitive one. Since the School Board will be conscious of its responsibilities in the area of health, particularly in the area of sexually transmitted diseases, Claire will be expected to deliver this curriculum as well.

Claire will have to evaluate the progress of her class. We hope that as a result of her teacher education program, she will be able to design very good classroom tests. Moreover, we hope that she will be able to use standardized tests in sensitive and appropriate ways.

She will have to be aware of her professional obligations in caring for her students. In an era when the conviction of teachers for the sexual abuse of children or for the spreading of hatred for a particular racial group is not an unknown phenomenon, Claire must fulfill her moral and ethical obligations. This will be true wherever she works. However, she may have particular responsibilities if she is employed by a publicly financed denominational or independent school which may expect her to model in her private life those behaviours and attitudes which the school is attempting to inculcate in its children.

In addition to the demands of the classroom, Claire will face others as well. In the process of assuming the identity of a teacher, she must develop relationships with her principal, her colleagues, parents of the children she teaches and, depending on the location of the school, with community members as well.

All in all, as this brief overview indicates, Claire has an imposing agenda. There will be many challenges, inside and outside the classroom. Moreover, each class has many unique features. An inner city class in Winnipeg will not be the same as a one-room school 30 miles away in a Hutterite colony. And next year's class will be different in some respects from this year's.

How well is she prepared to meet these challenges? We now turn to a consideration of the common criticisms of teacher education programs.

Criticisms of Teacher Education

Teacher education apparently is an easy target if one considers the criticisms that periodically appear in the academic and popular press. If we were to apply them to Claire's case, we probably would hear that she shouldn't have been admitted to the Faculty in the first place. She probably wasn't bright enough, and since she was only in the late stages of adolescence, she wasn't sufficiently mature to make the commitment necessary to enter a profession. Additionally, by relying as heavily as we did on her high school average, we were deficient in our admission procedures.

Then too, according to the critics, the program she encountered had many deficiencies. Because it was a four-year B.Ed. degree program, she had no opportunity to get a sufficiently broad general education in the humanities, sciences, social sciences, mathematics, aesthetics, philosophy, or moral theology. As well, she didn't acquire a mastery of any specific subject.

The program offered directly by the Faculty would have the flaws normally noted by critics. There probably was no discernible underlying model, or if there was, it was something akin to knowledge transmission rather than one more appropriate to the demands of this era of complexity. The education courses were not well integrated, resulting in unnecessary overlap and regrettable omissions. More specifically, courses in the foundations of education were probably irrelevant since either they were offered at a time in the program at which she was not ready from a developmental point of view to profit from them or else there was too little systematic attention devoted to those generic teaching skills that transcend subject areas. The curriculum and instruction courses emphasized theoretical aspects of the curriculum rather than organizational, management, instructional, and assessment strategies. Educational research was denigrated. The practicum, while admittedly important, probably was not well integrated with the on-campus program, and it lacked attention to such important features as training sessions for cooperating teachers, faculty supervisors, and student teachers.

The critics, if they were faithful to their traditions, would say in commenting on Claire's experience that not only was the program faulty in design but also that it was delivered by faculty members who have been away from the classroom for so long that they are unaware of current complexities. As a result, they don't always model an appropriate repertoire of teaching strategies and they give assignments of questionable value.

Although now new, these still are powerful criticisms. However, in my opinion, the Faculties of Education have responded very well to the

reform movement. As I will note, not everything is perfect, but there are some things that should be placed on the record.

1. We currently select from a fairly large pool of applicants which gives us the opportunity of admitting able people. Our procedures in that respect have improved as well. At the University of Manitoba, for instance, we admit about one of every three first choice applicants, and in some of our programs, such as the affirmative action program at the Winnipeg Education Centre, the ratio is more like one in seven. While I think we have to worry about attracting our share of intelligent women, who now have many more career opportunities than they enjoyed previously, I believe that we are selecting suitable applicants.

2. We have extended the programs, thereby allowing students to acquire both a broader liberal education and a more specialized professional education. Students at the University of Manitoba can now complete either a four-year B.Ed. degree program or a five-year integrated program in such specialist areas as Music and Human Ecology. Students who have a first degree in a field other than Education normally require two years to complete what we call our After Degree B.Ed. program. Although I haven't seen any recent statistics, I sense that the four-year B.Ed. program seems to be declining in popularity across Canada. At our Faculty, the ratio of four-year students to two-year After Degree students is 5:2, and we intend to move it to at least 1:1 in the next five years. As an aside, I note that Hendrik Gideonse in 1982 called for an extension of the program from four to five years, an extension he referred to as a revolution. I suppose we might say that such a revolution has already occurred in parts of Canada. Do you think that this is one of the reasons for the popularity of our graduates in California, Texas, and Arizona?

3. We have extended the practicum, and pre-service internships of one semester in duration are common through the country. In some programs, notably for example at Regina, an extensive series of training sessions for faculty supervisors, cooperating teachers, and student teachers are held prior to this experience.

4. Microteaching courses are common throughout the Faculties.

5. School experiences early in the programs are common features.

6. I believe that there is substantial attention to the recent research on teaching. Is there any undergraduate student in a teacher education program in the country who is unaware of the work of Brophy and Good on classroom management?

7. We offer courses on such topics as Teaching English as a Second Language, Cross Cultural Education, Computers in the Classroom, Native Education, and Teaching Children with Learning and Behavioural Exceptionalities.

From this list, it is apparent that I believe that a lot of good things are occurring in Faculties of Education. And of course, it is not surprising for us to hear about many of the virtues of our graduates from principals and superintendents. However, despite these changes, there are indicators that still give us pause. At my faculty, for example, we are in the final stages of a self study process which is part of a Senate mandated review of all departments and faculties at the University of Manitoba. As part of this exercise, we collected extensive data from our undergraduate students concerning their perceptions of selected aspects of our programs. We discovered that the global satisfaction scores were not nearly as positive as the summative data we get from our obligatory professor/course evaluation system. Nearly 40 per cent expressed some level of dissatisfaction with the program. Perhaps this should not have been unexpected. However, we have been speculating about the apparent paradox between the two sets of data. Our current hypotheses have caused us to do further investigation on several issues: (a) the quality of the contact between the student and the Faculty on admission, registration, and information flows, (b) on the extent of different grading practices occurring in different sections of the same courses, and (c) on the variations that may well be occurring in the practicum, variations that are likely since we placed over 1500 student teachers in the schools this year.

This example illustrates the fact that although changes have occurred in the faculties, there is room for improvement. Perhaps the image of a Rubik Cube is an appropriate metaphor. The puzzle still has to be solved even though all the elements are present. So too in teacher education. The presence of needed elements for reform is no guarantee of program quality. They still have to be put together in an integrated manner if we are to graduate teachers who have the intellectual capacity, the pedagogical skills, and the moral and ethical standards to cope with the challenges of the complexities of today's classroom. What curriculum in pre-service teacher education will foster the development of such teachers? It is to that question that we turn next.

Elements of a Model Teacher Education Curriculum

It is important that leaders in Faculties of Education pay attention to the planning process. What ideas are important to the shaping of a curriculum, and where do they originate? Clearly, many will be found in the voluminous literature that is emerging. More will originate in the groups who have a stake in teacher education. The major external groups are the teacher associations, trustee organizations, departments of education, and to a lesser extent perhaps, the recognized churches in some provinces and the superintendents' associations. In addition, there are many special interest groups who want their preference incorporated in teacher education programs.

There are several institutional mechanisms for creating dialogue. Ministers of Education often have advisory committees on teacher education and certification, and while there have been well publicized cases where Ministers have chosen either to ignore or to disagree with the advice offered, nonetheless these committees remain important opportunities for creating the consensus which can be brought forth as legislation. Given the historic reality that teacher education programs change, at least in form if not in substance, as a result of external events such as legislation, it behooves us to pay attention to them. Additionally, issues other than certification related ones can be addressed in such bodies as well.

Within universities, the Faculties have several channels for obtaining the views of established groups on a regular basis. These include Advisory Committees, the Faculty Council and its committees, and search committees. The latter are particularly important when the position in question is that of Dean or Department Head. In addition to the regular mechanisms, special reviews are commissioned periodically, and these usually allow for substantial briefs to be presented. Parenthetically, a good doctoral thesis topic would be the extent to which participants in these communication vehicles feel that the process is valuable.

The established groups have their own decision making structures. Teacher federations, for example, usually have standing committees or subgroups of standing committees devoted to teacher education. Let me say publically that I have appreciated the fact that Faculty representation is sought on these committees. I like also the fact that many groups present annual briefs, usually sometime after the annual convention, on teacher education to the President of the University, with a copy of course to the Dean. This practice is a useful one, as the recent example from Newfoundland shows. These briefs are most helpful when they speak to the strengths as well as the weaknesses in the programs, when they show some sensitivity to the knowledge transmission and knowledge generation functions of the University, and when they comment on the University's commitment to teacher education. It really is an asset when the teacher brief, for example, calls for more emphasis on the research side of education in the Faculty.

I should not minimize the fact that in the smaller provinces at least, many informal contacts occur between representatives of the Faculties and the major groups. I suspect that these contacts are very important in setting the agendas of those in leadership positions.

Groups other than teachers, trustees, government officials, churches, and superintendents do not have as many channels of access. The special review is one mechanism which can change this, and I believe that more and more faculties have adopted annual planning procedures which incorporate

some type of environmental scan. This is likely to be a fragmentary approach in most cases though. Who for example among Canadian faculties talks regularly to education officials in the Federal Department of Indian and Northern Affairs, or in the tribal councils, or in the school boards established by band councils?

The solicitation of input from the literature and from agencies interested in teacher education is only one step in the process. The model still has to be developed at the Faculty, and it must prepare the teacher for an imposing complexity. What elements will help produce a professionally responsible teacher who can reflect upon the circumstances in which she finds herself and make a set of decisions which are appropriate? What educational experiences in the initial program will encourage the teacher to continue her professional growth long after graduation and after she has earned tenure?

Fortunately we have witnessed in recent years important contributions to the literature on teacher education reform from Canadian, American and British sources. I believe that we are fortunate in Canada that people like Fullan and Connolly, Birch and Elliott, Sackney, Covert and Bulcock, Russell, Clifton and Long, Patterson and Miklos, Wideen, Awender, Hersom, Andrews and Hopkins have turned their attention to teacher education. In the next few paragraphs, I want to synthesize from some of them and also from Lee Shulman. In 1987, Shulman produced the paper "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform". He noted that there are at least four major sources of the knowledge base that should be at the core of teacher education programs. These are:

a. scholarship in current disciplines,
b. the materials and settings of the institutionalized education process such as the curricula, textbooks, school organization and finance, and the structure of the teaching profession,
c. research on schooling, social organizations, human learning and development, and the other social and cultural phenomena that affect what teachers can do, and
d. the wisdom of practice itself.

While observing that these might be the right categories, Shulman argues that the knowledge base within them is hardly fixed or final. Indeed, he clearly states that much or perhaps even most of it, particularly in the latter categories, remains to be "discovered, invented, and refined". Clearly, this work has to be done to a large extent within the universities, and as I noted earlier it probably would be helpful if this point were made in the briefs of the major organizations to the Presidents.

In Canada, Birch and Elliott in a 1987 publication argue much along the same lines as Shulman. From their perspective that teaching is an intellectual and a moral enterprise, they argue for a curriculum that includes:

a. a sound liberal education incorporating studies from the major areas of human intellectual and cultural achievement,
b. a solid grounding in the content and procedures of the subjects to be taught in schools,
c. studies within such disciplines as anthropology, economics, philosophy, political science, psychology, and sociology which they contend provide the academic underpinnings necessary for an understanding of pedagogical research and theory, and
d. programs that bridge the gap between theory and practice and which include such promising strategies as:
    i) microteaching and mini-courses,
    ii) specific teaching of some of the models of teaching advocated by Joyce and Weil, with attention to an examination of the components of the model, demonstrations, practice teaching with peers, feedback with coaching, and full application, and
    iii) implementation of a clinical supervision model in the student teaching component of the program.

It is from application of these ideas that will come the model that produces teachers who have high levels of intellectual reasoning, a wide repertoire of pedagogical skills, and mature moral and ethical attitudes. So argue Birch and Elliott, and I tend to agree. However, as Hopkins

pointed out, there are a number of myths, sagas, and realities at each of the faculties of education. As a result, the focus of change must be at the local level. We turn now to strategies designed to cope with the obstacles and opportunities affecting the realization of the model curriculum.

Realizing the Model: Constraints and Opportunities

Hopkin's 1982 paper lists a variety of real and perceived systemic, organizational, and individual barriers to change in teacher education institutions. It relies to some extent on work done by Fullan and Wideen, and it is a very useful discussion. Time does not permit a commentary from me on all parts of this discussion. Instead, I will address three issues which have concerned me for some time now.

1. The status of Faculties of Education on many campuses

The status of Education usually is considered by many faculty members and by many other people as low. I want to comment on it from my perspective as having been a dean in both a large and a small university, experiences that have enabled me to observe the phenomenon on all too many personnel (search, tenure, promotion, appeal, professional development), curriculum, and general committees.

My first observation is that many faculty members are extremely sensitive about this topic and they feel that other people on campus set out to disparage those in Education. In my experience, this is usually not the case. What I do find is some degree of tension between the more traditional faculties such as Arts and Sciences and the professional faculties such as Agriculture, Architecture, Medicine, Dentistry, Engineering, Social Work, Forestry, Business, Law, Nursing, Physical Education, Music, Fine Arts, and Library Science. It even occurs at times within some of the more traditional faculties, as some of the members of the applied disciplines differ from their colleagues.

A second observation that tends to reject the thesis of deliberate disparagement is the number of those from Education faculties who in recent years have been promoted to positions of President, Vice-President Academic, Dean of Graduate Studies and Research, Heads of Centres for Foreign Students, Deans of Continuing Education, and Heads of University Teaching Services. These promotions of our capable men and women colleagues may be a sign of our maturity as citizens on the university campus.

My third observation, however, is that we shouldn't kid ourselves. There are those who do not hold us in high esteem, and when asked they can articulate several reasons.

1. It seems to be easier to gain tenure and be promoted to senior rank in faculties of education than elsewhere on campus.

2. Grades in faculties of education are higher than campus averages, often significantly so. Since some feel that students who enter Education are weaker academically than most students, the conclusion is made that faculty members award high grades indiscriminately. This opinion persists despite objective evidence in some cases.

3. The products of our faculties are highly visible in that they become the teachers of the children of the professors from other units. The extent to which the teacher performs affects the reputation of the Faculty of Education.

4. The members of the Faculty of Education do not bring in very much grant money. Further, their participation rates in the national granting councils, especially the Social Sciences and Humanities Research Council, are low. So are their publication outputs on average.

5. A feeling exists among some faculty members in other units that anyone with intelligence can be a teacher. In other words, the knowledge base is suspect.

The net effect of these factors, which admittedly may be erroneous and based on data long out of date, is that on campus-wide budget advisory committees, the Faculty of Education might be voted a less than average budget allocation. Since Presidents often listen to their budget committees, the net effect is that the Board of Governors allocates limited resources to the Faculty. If this occurs over a long period of time, the capacity of the Faculty to improve its teacher education program is severely limited. In particular, the resources needed to improve the integration of theory and practice in the practicum simply are not forthcoming.

A second side effect of low status is that other faculties develop only limited, at best, commitment to teacher education. Therefore, opportunities are lost to improve the content, methodologies, and modelling in other units for the benefit of student teachers.

To overcome these obstacles, the leaders in the Faculty have to be effective spokesmen. Attention has to be paid to the image projected by the Faculty, and coalitions have to be built both within and without the university in order to secure more favourable treatment.

2. Cycles in the evolution of Faculties of Education

Faculties of education are multipurpose institutions which can be expected to emphasize different objectives at different periods of time. Thus in the 1960s and early 1970s, initial teacher education was a priority because of the demands of school systems for beginning teachers and because large numbers of certified teachers still needed to complete their first degree. As this demand slackened in the mid-1970s, there was a tremendous growth in M.Ed. degree programs, particularly by teachers who wanted to pursue their studies on a part-time basis. This period coincided with the decline in the demand for beginning teachers, and faculties of education re-allocated faculty time into professional development and graduate studies programs. I believe that 1979 was probably the year that saw undergraduate teacher education enrolment hit its low point across

Canada. Then too, in the late 1970s, along with the increased interest in graduate programs, faculties of education began to cope in a serious way with the question of the proper place of research. As an integral component of an institution devoted to the generation of knowledge as well as to its transmission, the faculties were expected to honour the right and responsibility of each professor to be involved in research. This quest was given impetus when at the beginning of the 1980s, the Social Sciences and Humanities Research Council commissioned the State of the Art studies in Educational Research. For many faculties, this period was a traumatic one as debates over the appropriate balance between teaching, research, and service activities became intensive. The answers were codified in tenure and promotion policies. In my opinion, then, the second half of the 1970s and the first half of the 1980s saw issues other than initial teacher education dominate many faculties, and it has only been in the last three or four years that pre-service teacher education has moved back into the forefront of the agenda.

While positive signs of renewed interest in initial teacher education currently abound, there have been legacies of these cycles, and I turn now to one of them.

3. Personnel Policies

In my faculty, every year we have a retirement party, and many members hired in the 1960s are beginning to retire. At these occasions, I have the opportunity of reviewing the member's career and highlighting major accomplishments which he or she has demonstrated. Such reviews are good both for the member and for the rest of us, since through them, we can recall our own values and traditions.

In doing this, I cannot help but be amazed at the changes that have occurred in hiring practices in the faculties over the past twenty years. It used to be that the Dean, when an opening occurred in the faculty, simply identified the best teacher around in that specific subject area. After making suitable inquiries, he would invite the person to a meeting, often over lunch, and then invite the person to join the faculty. No

extended search committees, no review of the tenure or promotion policies, not a lot of discussion about rank! The files often reveal that the member would have to complete an annual report, the dominant points of which were teaching and service activities which had been rendered. Almost as an aside, there was a column asking the member to identify the "private" research which had been conducted during the previous year. Most of these faculty members were hired then because they had demonstrated themselves to be master teachers and because they had a strong commitment to the education of teachers.

Just twenty years later, the picture is quite different. The search procedure is extensive, and there will be detailed examination of the applicant's potential for teaching, research, and service. In many cases, the source of the pool of applicants will be doctoral programs, and oftentimes the person will have limited school teaching experience. In very few cases will the person have demonstrated leadership among the profession. The members on the committee will have a discipline focus, will want to know the person's research interests, and will want to see if he/she has the capability of supervising graduate students and their theses. In short, the person's commitment to teacher education will be in doubt, and there will be limited attention to such issues as the supervision of the practicum. I exaggerate somewhat of course.

When the new faculty member arrives on campus, he knows that he will have about 6 years in which to demonstrate his teaching and research competence before tenure is granted. Probably another 6 to 10 years are necessary in order to demonstrate the kind of record necessary for promotion to the rank of professor which, of course, is where the highest rewards are to be found.

It is no secret that the beginning salary for assistant professors is not much higher than that of the beginning teacher in a metropolitan area, and it is no secret either that we are about to enter a very difficult time. Just as initial teacher education is about to enter the forefront of the agenda of the multipurpose faculty, there is about to be a shortage

of applicants for the openings that are coming on stream. These openings are going to occur in great numbers in the next few years in the curriculum and instruction areas, and we are probably on the verge of a crisis. There seem to be very few students in the curriculum areas of the major Canadian doctoral programs, and those who are appear to be in areas such as the foundations of curriculum, curriculum planning and implementation, or curriculum evaluation. But who is going to teach the methods courses in the specific subject areas? To solve this problem, I believe we need the cooperation of all interested parties. Those in charge of large doctoral programs should realize the market that exists in these areas; the Social Sciences and Humanities Research Council should ensure that their doctoral fellowship program is well advertised among prospective applicants which of course means the school teachers of this country; the teacher federations should encourage their members to pursue these opportunities; and the faculties should aggressively direct their best M.Ed. students to consider this path. In the meantime, it may be that the Faculties will have to apply more differentiated staffing patterns. Even now, we have seen the emergence of the instructor category on the college campus, a category which requires a member to teach well and to give good service but not necesarily to engage in the research enterprise. At the moment, this category does not enjoy the same privileges as does that of the professor, but who can tell what may happen in the future if their numbers reach a critical mass?

In short then, the reward system of the university has to accommodate those faculty members who want to be excellent in the initial teacher education program. There is a real danger that new faculty members will not be able to afford the time to address either the problems or the opportunities mentioned earlier in this paper.

In addition to these three major issues, there are many others identified by Hopkins that must be confronted. But change can happen. As Robert Bush recently noted in a 1987 article in the Journal of Teacher Education titled "Teacher Education Reforms: Lessons from the Past Half Century", several conditions must be met before the change is institutionalized. There must be support from the top of the organization from

leaders who are prepared to scavenge for funds to provide the extensive and appropriate technical assistance and support and who are poised to be persistent in support of specific change efforts. Expectations have to be kept in bound, and early successes should be sought which can keep up pressure. Efforts should be directed at building collaboration, consensus, and a shared value system.

Conclusion

These are very exciting times in teacher education. We have seen the creation of a College of Teachers in British Columbia, the implementation of a grand Initiation to Teaching experiment in Alberta, the development of bilateral agreements between provinces concerning teacher certification, and many renewal efforts in individual provinces. More and better research is being conducted on teaching and on teacher education, and this is leading to a more extensive knowledge base for our curriculum in faculties of education. The pool of applicants is deeper and more qualified than at any other time in a decade, and best of all, there seems to be a renewed commitment to initial teacher education in those multipurpose institutions called Faculties of Education. I think our schools and our nation will be the better for the ferment, and I am glad to be a part of it.

REFERENCES

I found the following sources to be useful in preparing this paper.

Andrews, John H.M. "Alternative Futures for Faculties of Education", Canadian Journal of Education, Vol. 9 No. 3, 1984, pp. 261-275.

Birch, Daniel R. and Murray Elliott. "Towards a New Conception of Teacher Education", Contemporary Educational Issues: The Canadian Mosaic. Edited by Leonard L. Stewin and Stewart J.H. McCann, Toronto: Copp Clark Pitman, 1987, pp. 479-502.

Bush, Robert N. "Teacher Education Reform: Lessons from the Past Half Century", Journal of Teacher Education, Volume XXXVIII, No. 3, May-June 1987, pp. 13-19.

Fullan, M. and F.M. Connolly. Teacher Education in Ontario: Current Practice and Options for the Future. Toronto: Ministry of Education, Ministry of Colleges and Universities, 1987.

Gideonse, Hendrik D. "The Necessary Revolution in Teacher Education", Phi Delta Kappan, September 1982, pp. 15-18.

Haberman, Martin and Julie M. Backus. Advances in Teacher Education: Volume 3, Norwood, New Jersey: Ablex, 1987.

Hopkins, David. "The Problem of Change in Canadian Teacher Education". The Canadian Journal of Higher Education, Vol. XII-2, 1982, pp. 17-31.

Magrath, C. Peter and Robert L. Egbert and Associates. Strengthening Teacher Education, San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

Patterson, R.S. and E. Miklos. "It's Time for Change in Teacher Education: Real Change This Time!" in Contemporary Educational Issues: The Canadian Mosaic. Edited by Leonard L. Stewin and Stewart J.H. McCann, Toronto: Copp Clark Pitman, 1987, pp. 522-536.

Sackney, Larry. "Teacher Training: An Exploration of Some Issues and a Direction for Model Development", of Contemporary Educational Issues: The Canadian Mosaic. Edited by Leonard L. Stewin and Stewart J.H. McCann, Toronto: Copp Clark Pitman, 1987, pp. 514-521.

Shulman, Lee S. "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform", Harvard Educational Review, Vol. 57, No. 1, 1987, pp. 1-21.

Wittrock, M.C. (Editor). Handbook of Research on Teaching (3rd Edition), New York: MacMillan, 1986.

PROGRAM EXTENSION AND REFORM IN FRENCH-LANGUAGE INSTITUTIONS

DENIS MARCEAU
President
L'Association francophone des doyens
et directeurs d'éducation

This paper will review some of the present and expected duties of teachers practising their profession in French (primarily in Quebec), identify some implications for the extension and reform of education programs in French-language institutions and describe the changes now under way in French-language institutions.

Some Present and Expected Duties of Teachers

The main present or expected duties of teachers are:

- to serve as the cornerstone of their students' general development (knowledge, skills, attitudes) and preparation for work in a changing society:

  In the past ten years or so, there has been strong pressure for teaching to concern itself with giving students the knowledge, skills and attitudes that will make them employable, using specialists to assist with, rather than perform, this task. This is a very different outlook from that of the 1970s. Recent MEQ policies on complementary services to students take this direction. Teachers must be involved in career education while retaining their traditional responsibilities.

- to promote learning of increasingly complex and highly specific subject matter, involving recent technological developments and new educational technologies;

- to break the cultural and sexual stereotypes commonly found in the street, at home, in school and on television;

- to involve parents and employers in the education of students, in full knowledge of their role in providing career education, and thus to better prepare students for work and life in society;

- to participate in the development, implementation and evaluation of education policies and programs of various educational activities (participate in educational projects).

Teachers perform or are required to perform their duties in a social environment made up of people with different values (multiculturalism), which favours pluralism, is critical of language education and science education, will undoubtedly be critical of moral and religious education,[1] and will require ethics based on different models. Imagine the challenge: to hold ethics but in relation to what? (Catholic ethics undoubtedly differ from Marxist ethics; we demand ethics in our conversations, yet accuse each other of lack of ethics. What do we mean by this?)

Teachers must perform their duties with a highly varied clientele (so-called normal students, the sensory-disabled, gifted children, allophones,[2] and the illiterate [students at the secondary level who have insufficient reading skills to cope with the information society and perform such common tasks as filling out numerous forms]).

Teachers must perform their duties in a changing social environment, where major shifts can occur quite quickly. They must cope with swings of the pendulum, the consequences of changes in the economic value of education, the effects of shifts of power in education. In education, unfortunately, everyone claims or purports to be a specialist, a phenomenon not found in the physical and health sciences.

Given the great complexity of the job and of the forces at work, and all of the contradictions, how can a teacher manage a class? What a

challenge! What admiration[3] we should have for those who actually succeed! The public should be made aware of this.

The complexity of teachers' work, the type of environment in which they evolve, require quality professional preparation and ongoing development to make them strong, so they can escape manipulation by forces whose political and economic priorities do not always serve the best interests of education.

Thus, teacher training institutions must take steps to reinforce the quality of training and development to meet the demands cited above.

Extension and Reform of Education Programs in French-Language Institutions

All too often in recent years, the complexity of teachers' work has led training institutions to create specialized programs and add new elements, rather than thoroughly review teacher training and development. Faculties and departments of education have shown that they are vulnerable to and at the mercy of the immediate needs and whims of the Ministère de l'Éducation, and this has only amplified the problems.

In Quebec, the economic situation in 1982-1983 and the decline in school enrolment led the Conseil des universités to create the Comité de l'étude sectorielle en éducation. Simultaneously, these same two factors contributed to creation of the Association canadienne francophone des doyens et directeurs d'éducation and the Association québécoise des doyens et directeurs d'éducation. The first conducted a study of faculties and departments of education in Canada's 16 French-language training institutions, while the second conducted an analysis of the status of education practica and research in Quebec. We are now seeing a broader, more concerted and less individualistic move to make improvements.

The study by the Association canadienne francophone des doyens et directeurs d'éducation (not yet published) and that of the Comité de l'étude sectorielle en éducation of the Conseil des universités du Québec, which served as the basis for the Conseil's position paper on development of the education sector, reveal the following:

- there are some 600 regular professors in Canada's 16 French-language institutions, with the equivalent of some 15,000 full-time students (about 25,000 student/persons) and an impressive quantity of training and development programs;

- in 1983-1984, French-language institutions in Quebec offered some 303 undergraduate and graduate level programs, including 17 at the doctoral level, and most of which were specialized;

- in 1984-1985, education research grants to French-language institutions in Quebec totalled about $5 million, with many allotted to teaching of specific subjects and teaching itself;

- in 1983-1984:
  - 68 per cent of professors held a doctorate;
  - more than 50 per cent of courses were given by lecturers;
  - authority over teacher education in universities was extensively dispersed and remains so in 1987-1988.

The impressive quantity of programs, most of them highly specialized, in a society that requires skills and flexibility, led the Conseil des universités du Québec to develop the following position:[4]

> In its first recommendation, the Comité stresses the importance of placing 'more emphasis on general education' in bachelor's programs. Several universities have supported this recommendation, while requesting that it be made more precise and explicit. One problem noted was the difficulty of reconciling it with others in which the Comité recommends the addition of training components: intercultural education (recommendation 13), introduction to research (recommendation 14) and exposure to more than one field of teaching (recommendation 11c).

The Conseil is well aware of the difficulties identified and is not offering a miracle cure. It does wish to point out, however, that

accumulation of specialized knowledge is no guarantee of future teachers' success. First, they may have to teach subjects outside their specialization, and second, the lessons they may have to teach will not always require highly specialized knowledge. It is much more important for future teachers to have broader, more extensive knowledge, the ability to establish the relationships between different fields, and a solid understanding of the personality of their students and their method of learning. All of these factors are more readily acquired through a general education.

The Conseil therefore endorses this direction of the report, which is supported by recommendations 3, 13 and 14, and urges universities to study the best methods for achieving this.

The Conseil does recognize, however, that there are limitations to the amount of knowledge that can be taught in a bachelor's program without becoming superficial. While future teachers can and should be trained to work in more than one field, these fields should be fairly closely related. Thus, while programs could be developed to train teachers to teach mathematics and physics at the secondary school level, it would hardly be feasible to combine subjects such as chemistry and history. With this reservation, the Conseil endorses recommendation number 2 in the report.

Recommendations 3 and 4 pose no problems. The Conseil does wish, however, to stress the importance it places on recommendation 4 in light of the preceding recommendations. If universities are to emphasize a more general education and prepare future teachers to perform a greater variety and diversity of tasks, there must be orientation and support systems to facilitate these teachers' integration into the labour market. (Avis du Conseil des universités, pp. 9-11; CTF translation)

Commenting on the dispersal of authority, the Conseil des universités du Québec states:

> ... that faculties, departments and modules of education have a

key role to play in the development and implementation of bachelor's programs in education. It is they who must ensure the consistency of these programs, monitor the students enrolled and, in general, ensure necessary consideration is given by the research to greater quality and greater relevance. The Conseil would also urge the universities to give this matter top priority, in keeping with the spirit of recommendations 9 and 10 by the Comité. The Conseil has emphasized these recommendations to make it very clear that it believes the primary responsibility of education units must be exercised in conjunction with other sectors of the university. (Avis du Conseil des universités, p. 12; CTF translation)

Given the problems with the credibility and relevance of education programs, and the quality of client groups and professors, the Conseil des universités supports the creation of an accreditation committee.

In recommendation 17, the Comité suggests setting up an accreditation committee for teacher education programs, similar to those found in several other professional programs. This organization would replace accreditation by the Ministère.

The conseil strongly supports this recommendation with the one reservation that the committee should have no more decision-making power than any other accreditation committee. The Conseil views the establishment of this committee as a guarantee of quality. Committees are usually formed of people with experience in the fields in question. Their primary responsibility is to define standards of education and measure programs against these standards. Since they normally examine only bachelor's programs, they are able to assess thoroughly the value of the education provided and make valid suggestions to improve quality. Consequently, their assessment has a much broader significance than the current accreditation issued by the Ministère, which is more a regulatory matter.

The universities would gladly accept such an accreditation committee provided it had no decision-making authority. They would also want to be consulted on its terms of reference, composition and reporting responsibility. The Conseil accepts these reservations. It does not believe such a committee should have decision-making authority. However, its findings should be clearly conveyed to the proper authorities, particularly the university responsible for the program, and the Ministère de l'Éducation. There should also be ministerial recognition of programs leading to the profession of teacher, as now exists in other professions. Accreditation would therefore constitute a key element in the decision to grant or maintain this recognition, since this decision would have to be made after consultation by the organizations involved, particularly the CREPUQ and the Conseil des universités. (Avis du Conseil des universités, pp. 17,18; CTF translation)

In view of the problems in meeting the demands and requirements of general and specific education, and the reasonably clear need to increase the length of programs, the Conseil des universités prefers a cautious approach.

Some universities have indicated that they would have to increase the length of programs to address the Comité's concerns. While not totally ruling out this possibility, the Conseil is not currently disposed to support this proposal. The Comité's analysis shows a clear need to first tighten up the content of training programs and raise their requirements, and then review the subject matter content. All of this argues for prior program review, better integration and thorough consideration of the specialization needs of future teachers and effective methods for achieving this. This suggestion should only be studied after this review and in light of the new situation that should result.

In brief, the Conseil urges the universities to review their programs in the spirit suggested by the Comité and report to the

Comité des programmes of the Conseil des universités within the suggested two-year period. This report should describe action already taken and the plans of the institution in question for the immediate future. (Avis du Conseil des universités, p. 16; CTF translation)

In light of research problems, the Conseil des universités du Québec recommends that the universities establish research priorities for submission to the Conseil des universités, that the FCAR fund approve basic, applied and developmental research, that the universities strengthen supervision of graduate students, provide young researchers with favorable conditions, and that the Association québécoise study the issue of dissemination of research.

To address the need to reinforce training and practica, the Conseil des universités du Québec accepts recommendations 15 and 16 of the Comité de l'étude sectorielle:

15. THAT the universities ensure that better use is made of the time spent in practica by future teachers: this implies 1) that they specify the objectives as well as the methods of supervision and the content of this practical training; 2) that they provide strict supervision and systematic evaluation of these activities.

16. a) THAT the universities, with the cooperation of school boards, establish a network of associated schools where future teachers would complete their practica under the direction of experienced cooperating teachers;
    b) THAT the cooperating teachers be relieved of part of their regular duties;
    c) THAT they be trained in supervision before taking on this task;
    d) THAT a special status, both in their career as teacher and in the university, officially recognize their level of responsibility with regard to practical training. (Avis du Conseil des universités, pp. vi,vii; CTF translation)

In turn, the Association canadienne francophone des doyens et directeurs d'éducation as well as the Association québécoise des doyens et directeurs accepts the principle of creating an accreditation committee to strengthen program credibility, help faculties and departments of education defend standards of quality in their institution (as is the practice in engineering and medicine). They would want this committee to conduct institutional appraisals (programs + resources + conditions at the institution) instead of evaluating programs only, in the strict sense of the term. This committee would make up for the absence of a professional regulatory body and the predicament of ministries of education acting as both professional body and employer.

Both the Association canadienne and the Association québécoise advocate a conciliation of programs at the provincial and national level to raise standards and provide mobility for students and graduates. The Association canadienne seeks an exchange of resources and information, and is slowly developing the tools to achieve this. It already has the Revue des sciences de l'éducation, and will soon create other tools such as a French thesaurus similar to ERIC, and plans to sponsor cross-Canada research projects such as that on science teaching in French-speaking Canada.

In turn, the Association québécoise has set up two committees: one on practical training to improve standards, supervision and links with schools and the profession, and the other on research. It is seeking methods for inter-university cooperation.

The sectoral study of education, the recent position paper of the Conseil des universités and the current activities of the two associations of deans and directors are creating favorable conditions for review, a search for new solutions and higher standards. Work has already begun. Most faculties and departments of education have developed or are now developing new policies for evaluating teaching and learning. Work is under way to raise admission and graduation standards (French-language requirements for graduation come to mind). In the coming months, study of two models for training teachers will intensify:

- the integrated model, incorporating subject matter, didactics and psychopedagogy in a consistent whole, apparently advocated by the Avis du conseil des universités du Québec;

- the two-tiered model, based on solid training in a subject (bachelor's degree) followed by solid psychopedagogical and didactic training (master's degree); this model is advocated in two U.S. studies, by the Holmes group[5] and the Carnegie Forum.[6]

The Conseil des universités du Québec is correct in urging Quebec universities to review their programs thoroughly. If necessary, this may result in extension of education programs. For the moment, it would appear that the initial training period must remain fairly short, as is currently the case, and that the probation period must be strengthened through increased involvement of the universities and more incentives for development. However, the program review must focus on the new reality, on its problems, and involve the various players. The new medical program at the Université de Sherbrooke might serve as a model: an approach centred on current, real problems.

By way of conclusion and based on the work completed in recent hearings by the Association québécoise des doyens et directeurs d'éducation, it would appear that we must:

- become aware of the complexity of the work of teachers and the need to strengthen training and development;

- take concerted (cooperative) action between training institutions first and then between these institutions and the academic and industrial world;

- thoroughly review the training and development curriculum instead of seeking to add components (the medical program at the Université de Sherbrooke should serve as a model); in secondary school, teachers should be qualified to teach two related subjects;

- raise admission requirements (not necessarily through a specific profile but through higher admission standards with a higher cumulative grade point average); it should be noted, however, that several programs are subject to quotas, which is already a good indication of quality;

- act on the position paper of the Conseil des universités with regard to the responsibility of faculties and departments of education;

- leave the length of education programs at its present level for the time being, but involve universities in the probation period;

- encourage solid development programs (master's level) with courses that encourage thought on the foundations of education as they relate to the specific problems of the areas of practice;

- strengthen the didactics component, increase the number of didacticians and their involvement in training: didacticians should be the key link in teacher education, since the practicum environment is best suited to integration ...;

- increase research efforts (basic + applied + development);

- promote cooperation between universities to increase the critical mass of researchers, establish research priorities and promote dissemination of research.

NOTES

1 The Quebec government's Conseil des ministres passed the by-laws of the Comité catholique in December 1987: these require at least 9 credits in religious education courses in order to teach religion at the elementary level, 30 credits to be a pastoral animator at the elementary level and 60 credits to be a pastoral animator in secondary schools and to teach religion at the secondary level.

2 On April 15, 1988, Claude Ryan pointed out to the press that allophone students now represent 37 per cent of total school enrolment in the Montreal Catholic School Board and even constitute the majority in some schools (La Tribune, 16 April 1988).

3 Admiration for teachers should at least equal that for doctors, lawyers and engineers.

4 "Le developpement du secteur de l'éducation", Avis du Conseil des universités au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Government of Quebec, 1988.

5 The Holmes Group, "Tomorrow's Teachers: a report of the Holmes Group", East Lansing, 1986, 97 pages.

6 Task Force on Teaching as a Profession, "A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century", Carnegie Forum on Education and the Economy, 1986, 135 pages.

RECOMMENDATIONS

Recommendations of the Comité de l'étude sectorielle en éducation, Conseil des universités du Québec (June 1987)

1. THAT the objectives of bachelor's programs be reviewed to place greater emphasis on general education.

2. THAT initial teacher education programs henceforth focus on a more general preparation to train future teachers to teach more than one subject, at more than one grade level if necessary, and in non-school settings.

3. THAT no bachelor's program be offered in fields of specialization in the education sciences, such as school administration, educational technology, measurement and testing, and adult education.

4. a) THAT MEQ ensure that school boards, school administrations and experienced teachers provide novice teachers with adequate support so they may:

   - acquire the knowledge necessary for integration into the work environment;
   - complete their training in the performance of certain specific tasks;

   b) THAT the necessary adjustments be made to the working conditions of novice teachers to accomplish this.

13. THAT initial training and teacher development programs provide incentives for intercultural education and work with students from a variety of cultural communities.

14. THAT students of teacher education programs be introduced to certain research methods, especially research applicable to classroom situations.

Recommendations of the Comité de l'étude sectorielle en éducation, Conseil des universités du Québec.

9. THAT responsibility for teacher education programs be assigned to faculties, departments or modules of education.

10. THAT deans and directors of departments of education be instructed to devise methods for effective cooperation between faculties and departments of education, and other university sectors involved in teacher education programs.

Recommendations of the Comité de l'étude sectorielle en éducation, Conseil des universités du Québec.

17. a) THAT an accreditation committee be established in Quebec for teacher education programs and that this body be instructed to 1) draft guidelines for program organization and content; 2) evaluate and accredit programs;

    b) THAT the accreditation committee be <u>independent</u> of MEQ and hold <u>decision-making</u> powers, be funded in part by government, and assured of adequate resources; it should consist in part of employer and university representatives, as well as teachers in the school system.

IMPLICATIONS OF RESEARCH IN TEACHING AND TEACHER EDUCATION RESEARCH FOR THE CONTENT AND DELIVERY OF TEACHER EDUCATION PROGRAMS[1]

PETER P. GRIMMETT
Director
Centre for the Study of Teacher Education
University of British Columbia

There is good news and bad news about research in teaching and teacher education. The good news is that we do have the beginnings of a body of knowledge which holds implications for the content and delivery of teacher education programs; the bad news is that the research-derived knowledge does not provide panacea-like answers to some of the complex dilemmas endemic to teacher education. For practitioners in teaching and teacher education do not, as Bruner (1983) points out, face problems but predicaments. Problems imply that solutions can be found once a problem is clearly formulated and understood; predicaments, on the other hand, imply choices of action to meet the specific demands of a particular situation and consequences of the actions chosen for which practitioners (and not researchers) are responsible. Research-validated knowledge, then, does not prescribe simple solutions to complex problems but provides a source of information which highlights the options available to practitioners in certain situations. In this way, research findings serve to enlarge the concepts held by practitioners about teaching and learning to teach.[2] This enlarging of practitioners' concepts takes place over time as prospective and practising teachers reflect on their own experience in light of research findings. The process is a developmental and reflective one in which the technical emphasis of much of the research

---

[1] I wish to acknowledge the help and support extended by my colleagues Pat Crehan, Gaalen Erickson, Ted Riecken and Alan MacKinnon in the work undertaken in this paper. I also wish to give inordinate praise to Cindy Drossos whose word processing skills have completely dissipated my fear of deadlines.

[2] I am indebted here to my friend and colleague, Carl Glickman, at the University of Georgia, for this insight.

in teaching is used instrumentally to enable the attention to and acquisition of the complex understandings that go to make up what Lanier and Little (1986) call "intellectual pedagogy" and what Shulman (1987) refers to as "pedagogical content knowledge". It is this process that constitutes the good news I shall attempt to expound. To do so, however, requires some prior examination of why research-validated knowledge is important at all, of what functions such knowledge fulfills in the professionalization of the practice of teaching, and of sources of knowledge other than research on teaching that bear on teacher education programs.

The Role of Knowledge in Determining Professional Status

Berliner (1987a) makes a persuasive case for the argument that knowledge is power in relation to determining the status of professions. Towards the end of the last century, medicine, law and education were regarded as equally disreputable professions. Doctors and hospitals were more readily associated with pain and death than they were with health and healing. An example of the folk-lore of the time is that pus was regarded as part of the natural healing process, thus infected wounds were often probed with fingers wiped on pus-stained aprons and towels. The germ theory of disease issuing from the scientific research of the day (which subsequently brought great advancement to medical practice) was roundly rejected by practitioners. Regarded with equal disdain were lawyers. To become a lawyer, a medical practitioner or a teacher did not require a rigorous education based on knowledge derived from research. Over the last 100 years or so the status of medicine and law has changed dramatically. Medics have assumed the cloak of a priesthood because they have an arcane body of knowledge, skills, concepts, and technology which they and the general public perceive as enabling them to heal and cure illnesses. Lawyers have used a knowledge base of commerce, finance, taxes, and social behaviour to climb the social strata in terms of salary and prestige. But education still lingers at the lower end of the societal totem-pole because of a perceived lack of rigour and knowledge in the preparation process. Indeed, "teaching is seen as a simple easy-to-master activity" (Stones, 1987, p. 682), wherein anyone can deliver a

curriculum to a group of thirty or more pupils. There does not appear to be public recognition of that body of pedagogical knowledge which serves as the basis for preparing teachers. Only when practitioners in education make reference to such a body of knowledge will the general public accept that the act of teaching cannot be performed by those who are untrained and inexperienced. Only then will education begin to raise its social status.

Functions of Research

Research-validated knowledge does more than just enhance the professional status of an occupation. It also contributes important concepts and principles which can enlarge practitioners' understanding of the practice of teaching. Biddle and Anderson (1986) posit four different types of knowledge that are derived from research on teaching: insight generation, existential information and propositional relationships, theory generation, and practical innovations.

Insight generation. This comes about when research on teaching leads to new concepts and new ways of thinking about classroom instruction. Kounin's (1970) breakthrough research on classroom management is an example of this as is Doyle's (1983) finding that students, as distinct from teachers, frequently affect the task level difficulty by demanding the kind of low-risk, highly convergent work that allows them to achieve well.

Existential information. This information essentially verifies existing practices and ideas. An example of this is the U.S. Office of Education publication What Works which reports findings such as that well-designed homework assignments which relate directly to work done in class extend student learning beyond the classroom and reinforce the concepts acquired. In other words, homework as a well-conceived activity improves student achievement.

Propositional relationships. These relationships can be illustrated by the findings coming out of the Beginning Teachers Evaluation Study in California (see Fisher et al., 1978) and Kounin's (1970) study of group management. Simply put, time spent engaged in learning tasks which allow for high rates of success is a strong predictor of student achievement and correlates negatively with incidents of disruptive behaviour.

Theory generation. Theory is the logical structure woven around insights and findings that allows the use of abstract ideas to explain specific effects observed in examples of teaching. Some theories simplify practice, others make it appear more complex. An example of a theory of teaching that attempts to simplify practice is Good, Grouws & Ebmeier's (1983) conception of "active teaching" and Roseshine & Stevens' (1986) "teaching functions". Both of these essentially represent the direct instructional model of teaching and carry with them the normative values associated with teacher-centred approaches. Theories which complicate practice rest on research findings that run counter to current ways of thinking about teaching and learning. For years many have held to the view that children, like adults, need to be stretched cognitively resulting in an emphasis on higher-order type questions. However, Berliner's (1987b) theory of classroom instruction is built around the BTES findings that children need high percentages of success in order to learn academic subject matter and that this, more so than intellectual stretching, leads to a productive use of available instructional time. A further example can be found in the current surge of neo-conservative views and the concomitant insistence that students who fail to master the academic skills of a given year's curriculum be held back on the grounds that it is unfair to them and to other students to advance them. But this trend flies in the face of what we know about the development of high self-esteem in students and a review by Holmes and Mathews (1984) found that students who failed an elementary grade and were held back were, one year later, achieving at 15 percentile points lower than students who had also failed the same grade but had been socially promoted.

Practical Innovations. These are research treatments that have been fully tested and documented and made available to the field through channels such as "the Network" and its 1980 publication Education Programs that Work. Examples of such programs are Good, Grouws & Ebmeier's (1983) "active teaching", Emmer et al.'s (1981) "elementary classroom management" and Evertson et al.'s (1982) "junior secondary classroom management".

Sources of Knowledge Other Than Research on Teaching

The knowledge base for teaching is neither fixed nor final. Nor is it limited to findings coming out of research on teaching. Shulman (1987) suggests the following categories of the knowledge base:

-- content knowledge;
-- general pedagogical knowledge, with special reference to those broad principles and strategies of classroom management and organization that appear to transcend subject matter;
-- curriculum knowledge, with particular grasp of the materials and programs that serve as "tools of the trade" for teachers;
-- pedagogical content knowledge, that special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special form of professional understanding;
-- knowledge of learners and their characteristics;
-- knowledge of educational contexts, ranging from the workings of the group or classroom, the governance and financing of school districts, to the character of communities and cultures; and
-- knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds (p.8).

Of these categories, findings from research on teaching fall into those of general pedagogical knowledge and, to a lesser extent, knowledge of educational contexts. It should be clear, then, that the findings emanating from research on teaching constitute only one aspect of the content possible in teacher education programs. It should also be recognized that research findings are only one of the many sources teachers consider when they make choices about the pedagogical predicaments they face. This point notwithstanding, Smith's (1980) view of the place of

research in an important one:

> ... knowledge derived from research is to be taken cautiously, but not less so than craft knowledge. And either one is preferable, even when the evidence favoring them is fragile, to fictions and nostrums.... As a profession becomes aware of and respects its knowledge and techniques, those who espouse fictitious, wholesale remedies, and utopian scenarios lose their audience (pp. 55-56).

Research findings should be taken cautiously but they nevertheless provide an important contribution to the establishment of teaching as a profession.

Focus of the Paper

The focus of this paper is delimited to looking at findings from research on teaching (one aspect only of the total knowledge base of teaching) in order to derive implications for the content of teacher education programs. At the same time the research on teacher education and staff development will be examined to derive implications for the delivery of that content within teacher education programs. (The caveats and assumptions laid out for research on teaching are equally applicable to teacher education research). Central to the paper is the inherent dilemma of whether to delivery the content according to Fuller's (1970) developmental conceptualization of teacher education or whether to begin an inquiry-based approach at the outset with the Meno-like mystery, confusion and sometimes anger that accompanies the initiation of such an approach for student teachers.

The Teacher Education Dilemma

Iannecone (1963), Jackson (1968), Lortie (1975), and Tabachnick, Popkewitz, & Zeichner (1979-80) all document how initial field experiences are dominated by an approach which concentrates on giving student teachers immediate practical success. Fuller's (1969, 1970) research on student teacher development appears to support this approach. Upon noting that

few student teachers took any serious interest in psychological theories of teaching and learning, she investigated the concerns of student teachers and how those concerns change over time. She found that most student teachers enter the field experience component predominantly concerned with their survival as teachers and that only after these survival concerns have been met do they begin to focus their energies on mastering the curriculum and on what impact their teaching is having on student learning. Consequently, she recommended that teacher educators not work "against the tide" (Fuller, 1969, p.223), suggesting that teacher educators wait until student teachers develop beyond a preoccupation with survival concerns before introducing theoretical knowledge into the program. This initial focus on technical skills and managerial proficiency is in contrast to the call issued by the Holmes group (1986) for a more intellectual pedagogy. Lanier and Little (1986) suggest that the purpose of teacher education is to provide candidates with:

> ... the set of intellectual tools that would allow teachers to evaluate the quality of the education they are provided, or to critically evaluate suggestions for improvement. A model of field experience consistent with the liberal-professional approach to teacher education would strive to produce a deeper understanding of the way theoretical concepts from psychology, curriculum, and sociology are played out in the classroom. Such understanding of children, subject matter, and schools would enable teachers to provide better instruction, make better curriculum choices, and participate on a stronger footing in policy debates (p. 551).

Dewey (1904/1965) discusses the difficulties of learning from field experiences in terms of a contrast between the "apprenticeship" and "laboratory" approaches to the content of teacher education. The apprenticeship approach uses the short time available to give teachers the practical skills necessary for running a classroom in a smooth and efficient manner. The laboratory approach uses the time to apprise prospective teachers of the theoretical principles essential for understanding how students learn, how curricular decisions are made, how students' cognitive and affective behaviours sometimes circumscribe for the teacher

what is instructionally possible, and for resolving social and ethical issues pertaining to teaching. The Holmes (1980) group views much of what goes on in teacher education as falling under Dewey's notion of an apprenticeship; that is, programs consist of a heavy technical-managerial emphasis. They view their own call for intellectual pedagogy as falling under Dewey's notion of a laboratory approach.

There is, however, a third approach which integrates the developmental conception of Fuller and the intellectual pedagogy of a laboratory approach with a constructivist view of how teachers gain professional knowledge. Advocates of this reflection-in-action approach (Schon, 1983, 1987; Koehler, 1987; Erickson, 1987; Russell et. al., 1988; Gunstone and Butterfield, 1988) see teachers gaining a theoretical understanding of practice as they engage in the action of teaching and reflect on this emotional engaging experience both during and after its occurrence. For them a laboratory approach is understood in terms of Dewey's (1933) emphasis on reflective inquiry into practice settings, i.e., making aspects of practice theoretically meaningful, not in terms of the giving of theoretical principles which are then to be applied to classroom practice. The aim is similar to that of the Holmes group, i.e., intellectual pedagogy, but the route is less academic and more professional. The greater emphasis on professional practice links this approach to Fuller's developmental conception. For it is not possible to have student teachers preoccupied with concerns about survival think deeply, reflectively and theoretically about their classroom practice. Accordingly, student teachers' concerns and prior conceptions about teaching are dealt with initially so as to bolster their confidence as teachers and help them reach the point where they can re-frame their own instruction using images and conceptions influenced by and permeated with aspects of the beginning knowledge base of teaching. Put simply, it represents a developmental constructivist conception of a laboratory approach to teacher education in which the laboratory is the field-based classroom experience rather than the university-based lecture/seminar experience.

This latter approach holds much promise for bringing about Schaefer's (1967) vision of the school as the centre of inquiry and Elliott's (1987, 1988) conception of teachers as researchers. The emphatic focus on practice settings does not, however, preclude the use of research-validated knowledge -- on the contrary, these findings become all the more important in that they enlarge student teachers' thoughts (as distinct from giving them simple rules of practice to follow) about what is possible in the re-framing of their classroom teaching, particularly as they reflect on how a teacher's behaviour may or may not influence student learning. At the same time, this approach presents student teachers with a Meno-like predicament as they attempt to learn to teach.

Perplexed by Socrates' continual questioning, Meno frames the paradox of learning that all students (particularly ones in teacher education) experience at one time or another:

> But how will you look for something when you don't in the least know what it is? How on earth are you going to set up something you don't know as the object of your search? To put it another way, even if you come right up against it, how will you know that what you have found is the thing you didn't know? (Plato, 1964, Meno, p. 80d)

For Schon (1987), the Meno paradox accurately describes the experience of learning professional practice. The student is attempting to learn things the meaning and importance of which cannot be grasped ahead of time:

> It [the Meno paradox] captures the very feelings of mystery, confusion, frustration and futility that many students experience in their early months or years of "professional"... study ... He [the student] knows he needs to look for something but does not know what that something is. He seeks to learn it, moreover, in the sense of coming to know it <u>in action</u>. Yet, in the first instance, he can neither do it nor recognize it when he sees it. Hence, he is caught up in a self-contradiction: "looking for something" implies a capacity to recognize the thing one looks for but the student lacks

at first the capacity to recognize the object of his search. The instructor is caught up in the same paradox: he cannot tell the student what he needs to know, even if he has words for it, because the student would not at that point understand him. (Schon, 1987, p. 83). (Emphasis in original).

This initial learning process carries with it a double burden for students of professional practice: at one and the same time they must learn to execute professional practices and to recognize when their execution is at a level of competence. Schon summarizes the learning predicament thus:

> The paradox of learning a really new competence is this: that a student cannot at first understand what he needs to learn, can only learn it by educating himself [through self-discovery], and can only educate himself by beginning to do what he does not yet understand (Schon, 1987, p. 85). (Emphasis added).

Beginning to act when it is not altogether clear how one should act is the way students of professional practice learn to know-in-action. They must engage in action without knowing in order to discover what needs to be learned. To do so, however, requires of students the "willing suspension of disbelief" until they have access to knowledge, derived through reflection in and on action, upon which to make informed choices. Schon (1987) quotes Quist's (the design studio master) articulation of this expectation:

> It has to be a kind of contract between the two. The teacher must be open to challenge and must be able to defend his position. The student, in turn, must be willing to suspend his disbelief, to give the teacher's suggestion a chance to try the suggestion out. The student must be willing to trust that the faculty member has a programmatic intention which will be pre-empted or ruined by his requiring full justification and explanation before anything is done. (p. 87) (Emphasis added).

Students must therefore temporarily suspend any misgivings they may hold about the worthwhileness of a programmatic suggestion or intention so that they can begin to act. This is precisely because action is the necessary precursor to reflection. It is in reflection in and on action that the willing suspension of disbelief is temporarily abated until further learning dictates the call for renewed action.

The Meno paradox creates in most students a sense of being at risk. Their autonomy to act as they see fit, the hallmark of professionals, is temporarily disallowed so that they can learn how to function as professional practitioners. In order to gain that sense of competence, control and confidence that characterizes professionals, students of professional practice must first give it up. As they act and reflect in situations of perplexing uncertainty, mystery and frustration, that which is given up for the sake of experimenting begins to emerge in their development. Out of the darkness of student unknowing comes the light of professional practical knowledge.

One important source of information in this process in which teachers acquire professional knowledge is research-validated knowledge about teaching. This knowledge provides useful content for the process of reflection that seems to be so critical to the education of teachers.

RESEARCH ON TEACHING AND THE CONTENT OF TEACHER EDUCATION PROGRAMS

Research on teaching has produced findings on several important topics of general pedagogy such as teacher planning and decision-making, classroom management, active/explicit teaching, teacher expectations and student motivation, and cooperative learning. Each of these topics can be regarded as constituting an essential component of a teacher education program. Because of constraints of time and length, only teacher planning and classroom management will be dealt with in this paper. These are chosen not because they are more important than the others but because they are the areas of teaching that likely meet the initial concerns of student teachers. They represent a starting point and a foundation with-

out which it is difficult to understand and practise something as innovative and effective as active/explicit teaching and/or cooperative learning. What, then, does research on teaching in the areas of teacher planning and classroom management have to say that is of relevance to the content of teacher education programs?

Teacher Planning and Decision-Making

Most research on teacher planning is based on a conception of teaching as a decision-making process. Shavelson and Stern (1981) suggest that this conception rests on two assumptions: first, that teachers are professionals who, like other professionals such as physicians, make reasonable judgments (i.e., they operate rationally within the limits of their information processing capabilities) and carry out decisions in an uncertain, complex environment; and second, that teachers' behaviours are guided by their thoughts, judgments, and decisions. Research on teacher planning is therefore one component of research on teacher thinking, the most recent reviews of which are to be found in Clark and Peterson (1986) and Clark and Yinger (1987). This program of research has produced descriptions of the purpose and types of planning and of which factors teachers take into account as they plan and select instructional activities.

The Purpose and Types of Planning

Teacher planning can be thought of as selecting appropriate ways of delivering instruction. Doyle (1983, 1986) argues that means of instruction requires consideration of the classroom as a context within which teaching methods are enacted. Doyle's perspective is one of viewing instruction as a series of classroom activities within which students undertake academic work. Classrooms, as settings for instruction, have special characteristics which affect the behaviour of teachers and students alike. Doyle (1980) has described several dimensions of classroom environments. Classrooms are characterized by: (1) <u>multidimensionality and simultaneity</u>, that is, teachers meet students in groups at

regularly scheduled times to achieve a wide range of purposes with a limited amount of resources; (2) immediacy and unpredictability, that is, classrooms are crowded, busy places in which the pace of events is unrelenting and rapid, teachers frequently have to react immediately to pressing demands, and the probability of predicting lesson flow and outcomes is quite remote; and (3) publicness and history, that is, a teacher's interactions with one student may be observed by all other students and the length of time teacher and students spend together leads to an accumulation of experience and development of norms that gives each class a distinctive history. These classroom dimensions affect teacher planning. Indeed, Clark and Yinger (1987) report that teachers generally have a three-fold purpose when planning for instruction. Teachers plan: (1) to meet immediate personal needs, e.g., to reduce the uncertainty presented by the classroom and their own resulting anxiety, to find a sense of direction, confidence, and security; (2) as a means to the end of instruction, i.e., teaching the material, collecting and organizing materials, organizing time and activity flow; and (3) to have direct use of the plan during instruction, i.e., to organize students, to get an activity started, to act as an "aide memoire", and to provide a framework for instruction and evaluation. In carrying out this three-fold purpose, Clark and Yinger (1979) found that teachers generally make eight different types of plans, namely, yearly, term, unit, weekly, daily, lesson, long-range, and short-range plans. Of these, unit plans were identified by teachers as being the most important plan, followed by weekly and daily plans. Only seven per cent of the 78 teachers sampled in the Clark and Yinger (1979) study regarded lesson plans as serving an important function.

This is in sharp contrast to the finding of Griffin et. al. (1983) that student teachers are preoccupied not with unit, weekly, or daily plans but with planning lessons. They further found that this tendency was reinforced explicitly and implicitly by cooperating teachers, university supervisors, and the protocols of teacher education programs. Not surprisingly, they found student teachers to be relatively unconcerned and uninformed about how to plan sequences of instruction for a period as long as a school year or as short as a two or three week unit. Griffin (1983) takes issue with this contrast, suggesting that prospective

teachers be given opportunities to plan curricula and practise long-range planning, but not in a manner that is distanced, temporally and ideologically, from the classroom.

A different view on pre-service preparation is proposed by Borko and Niles (1987). They describe how, when asked what they might want to know to improve their planning, experienced teachers essentially responded "nothing -- we are doing just fine with this important teaching activity" (p. 179). They go on to speculate that experience may be a major determining factor in teachers' concerns about planning. Experienced teachers appear to reach a point at which their planning fulfills their needs for organization, acceptable activity flow, and psychological comfort. Borko and Niles characterize this as a "planning plateau" (p. 180). They then account developmentally for pre-service and beginning teachers. Using Feiman-Nemser's (1983) conceptualization of learning to teach, Borko and Niles (1987) posit that, since pre-service teachers have instructional needs and priorities that are dissimilar to those of experienced teachers, the literature on planning may prove to be differentially useful to teachers depending on where they are developmentally. They cite responses in their own research to two questions: "How have you changed as a planner since you began teaching?" and "What are the three most important things you tell your student teachers about planning?" (p. 180). The responses reflected changing needs and priorities in teachers' minds as they develop from prospective to experienced teacher. The experienced teachers in the sample reported that their suggestions for student teachers revolved around lesson plans rather than unit, weekly, or other forms of long-range plans. Yet when they talked about their own planning, these experienced teachers reported that they were now able to plan for individual pupils and groups more effectively, that they knew the subject-matter content better, and that they were better equipped to teach to long-range plans.

Thus, it is possible to conclude from Borko and Niles' (1987) discussion that the emphasis at the pre-service level on lesson plans, which Griffin (1983) calls into question, may be developmentally appropriate. That does not suggest that lesson plans should be the sole focus in

preparation programs; rather, it suggests that a sound grasp of how to plan a lesson appears to be foundational to learning how to make other types of long-range plans. In addition, it suggests that the process of learning to teach helps prospective teachers to recognize the role that long-range plans play in the facilitation of classroom instruction. The initial emphasis in teacher education programs needs, then, to be on the formulation of lesson plans but accompanied by an advance organizer of some of the other types of plans whose utility student teachers will grow to appreciate the more they become immersed in the practice of teaching. Regardless of type of plan, student teachers need to be taught that "the plan is seldom used as a rigid script but rather as a flexible framework for getting off to a good start and staying generally on course" and that "planning does not end when instruction begins, but continues in the form of interactive decision making and adjustment of the plan to fit the unpredictable circumstances of classroom interaction" (Clark & Yinger, 1987, p. 354).

Factors Taken into Account in Planning Instruction

The Tylerian model of teacher planning (i.e. beginning with the formulation of objectives, the selection and organization of content, the selection and organization of activities, and ending with the evaluation of learning outcomes) has not been found in studies of teacher planning to square with actual practice. Rather, teachers tend to plan focusing primarily on content and activities, disregarding both the linear sequence and the emphasis on objectives that Tyler proposed. The factors that teachers take into account in planning instruction generally revolve around how they select content and activities for student learning. The major (and, in some cases, only) influence on teachers' selection of content is the textbook. Subject-matter concerns in planning quickly become concerns about how to present textbook-prescribed content. Consequently, the selection of activities comprises the principal focus of teachers' instructional planning. Doyle and Carter's (1987) synthesis of how teachers choose the means of instruction suggests that four broad factors influence this selection process: student engagement; physical arrangements; complexity of an activity; and putting time into activities.

Student engagement. Teachers choose activities according to how they think a particular task or activity will promote high levels of student involvement. Notwithstanding the need to take into account background information about students making up the composition of the class, studies (Burns, 1984; Rosenshine, 1980) have found that student engagement is higher in teacher-led small group work and whole class activities than during pupil presentations, seatwork, and silent reading.

Physical arrangements. Because the classroom presents a complex environment for instruction, teachers take time to set up the physical arrangements of the classroom carefully. Teachers seem to know that "the way desks are turned, the distance between desks, the location of supplies, and the patterns for traffic in the room have important consequences for classroom order" (Doyle & Carter, 1987, p. 192). They also take account of the effects of density on student attitudes and attention. Greater density increases the probability that students will be distracted by the action of others and that many will want to move away from those who interrupt them.

Complexity of an activity. The general principle here is that the more complex the activity, the more teacher energy is required to establish and sustain it. Consequently, whole-class presentation (in which there is a continuous source of lesson information), seatwork (in which the behaviour of students is not allowed to intrude into the attention span of another student's) and other relatively simple programs of classroom action have been found to have higher levels of student work involvement and thus are chosen more frequently by practising teachers than more complex programs of action such as discussions of pupil presentations (in which information comes from multiple sources or is slow and faltering), group or laboratory work (in which students share materials), and music or movement activities (in which many actions may be intrusive).

Putting time into activities. Doyle and Carter (1987, p. 193) maintain that one of the critical tasks a teacher faces in classrooms is that of scheduling activities to fit the time available. This is valid at all

levels of teaching, but particularly so at the elementary level where the teacher must plan the duration of activities to allocate sufficient time for different content areas, accommodate different groups of students, and still finish by recess, lunch, and the end of the day. Teachers at all levels have to plan for the initiation, duration, and closure of activities within content areas and specifically need backup work activities to keep early finishing students productively engaged in the learning process.

Griffin et. al. (1983) once again produced findings which demonstrate how different student teachers are from experienced teachers when it comes to choosing instructional activities. The teacher candidates studied by Griffin and colleagues received minimal (if any) assistance in determining which data sources are available for or appropriate to making instructional decisions. Moreover, student teachers had almost no opportunities to group or regroup pupils for instruction and consequently experienced little or no practice in diagnosis and prescription to match learner needs with instructional activities. Griffin (1983) argues that information about how to select instructional activities appropriately should be made available to prospective teachers along with opportunities to practise the matching of learner needs with instructional activities. But this is again tantamount to framing as expectations for prospective teachers those behaviours which have been found to be present in frequently outstanding experienced teachers. Such a view overlooks the fact that student teachers are learning to teach. It would seem more plausible to argue that the efficient selection of appropriate learning activities constitutes a goal of teacher education rather than the means whereby novices are prepared. Prospective teachers need to be exposed to the fact that experienced teachers typically plan by focusing on content and activities with little or no regard for objectives or evaluation. But, as Borko and Niles (1987) point out, they also need to understand why experienced teachers plan in this way. Experienced teachers have, over time, become quite adept at abstracting learning intents out of curriculum materials and instructional activities such that they do not, at this point in their development, have a need to write out objectives. It does not follow, then, that student teachers can be expected to acquire during preparation

what has taken experienced teachers years of practice to accomplish. An emphasis on the formulation and derivation of objectives at the pre-service level may be an essential precursor to the development of the sophistication in planning and selecting learning activities that comes through the rigorous experience of practice. Such an emphasis would not preclude but would lead into the selection of activities according to appropriate data sources with opportunities for student teachers to match learner needs with instructional activities. The important point is that prospective teachers should not attempt to do what experienced teachers typically do without first exploring, understanding and internalizing the notion of intentionality which is central to any form of instructional planning.

Doyle and Carter's (1987) point that teachers need backup work activities to keep early finishing students productively engaged in the learning process suggests a further implication for prospective teachers learning to plan for instruction. Student teachers should engage in what Borko and Niles (1987, p. 181) refer to as "overplanning". That is, they should plan more than enough activities for a given time period, but not in the form of detailed scripts that could hinder the lesson flow and create the kind of rigidity that Zahorik (1970) found present in teachers whose plans contained considerable specificity of detail. Rather, to use Doyle's (1984) metaphor of viewing the curriculum as a lunar landscape, student teachers learn to plan more and more gaps for students to encounter and cross by operations that they (the students) perform for themselves.

Classroom Management

A second area of research on teaching that has produced viable findings for the content of teacher education programs is that of classroom management. These findings appear to be especially useful to teachers at the outset of their careers because they provide information that relates directly to some of the typical survival concerns experienced at this time. Further, without sound classroom management practices, it is

questionable as to what extent a student teacher can be free to focus on the rich variety of instructional possibilities that other areas of research on teaching have documented.

The purpose of information about classroom management, then, is to enable development as a professional teacher, not to constrain instruction to low-level, teacher-directed techniques. A teacher education program would not place undue emphasis on classroom management to the neglect of other aspects of teaching; yet a viable teacher education program would also not overlook the foundational importance to effective teaching that classroom management practices hold.

The term discipline is frequently used in the same breath as classroom management. If discipline is regarded as the degree to which students behave appropriately, i.e., are involved in learning tasks and activities and are not disruptive, then classroom management can be understood as establishing the conditions necessary for good discipline. In this sense, classroom management is <u>preventive</u> in that it consists of a set of teacher behaviours which attempt to keep students engaged in learning activities as a means of minimizing disruptions. Kounin's (1970) breakthrough longitudinal research first established this principle which was subsequently confirmed and expanded upon by studies by Brophy and Evertson (1976), Emmer et. al. (1981), and Evertson et. al. (1982). These studies and others have been recently reviewed by Brophy (1983), Duke (1979, 1982), Doyle (1980, 1986), Emmer (1987), and Evertson (1987).

Evertson (1987) describes the several characteristics found in studies of elementary school classrooms which distinguished the better classroom managers:

1. <u>Analyzing classroom tasks</u>. Better managers were able to analyze in precise detail the procedures and expectations required for students to be able to function well in the classroom.

2. Teaching the going-to-school skills. Better managers included instruction in rules and procedures as an important part of the curriculum in the first weeks of school and provided opportunities for practice and feedback.

3. Seeing the classroom through students' eyes. Better managers could analyze their students' needs for information about how to participate in class activities. This information was signaled in ways that were predictable and consistent.

4. Monitoring student behaviour. Better managers kept their students in view and dealt with problems quickly (p. 57).

In the studies of Junior-High-School classrooms the characteristics distinguishing the better managers were slightly different. Classroom managers at this level had the following properties:

1. Explaining rules and procedures. Better managers had explicit rules, procedures, expectations, and rationales that were developed into a coherent system and communicated to students.

2. Monitoring student behaviour. Better managers were more consistent in their support of their management system. They were aware of and dealt with disruptive behaviour and potential threats o their system.

3. Developing student accountability for work. Better managers developed a detailed system for keeping track of student academic work.

4. Communicating information. Effective managers presented information clearly, reduced complex tasks to their essential steps, and had a good understanding of student skill levels.

5. Organizing instruction. More effective managers preserved their instructional time and had more students engaged in academic work (Evertson, 1987, p. 58).

These findings have been translated into manuals for training teachers in classroom management (see Emmer et. al., 1981; Evertson et. al., 1982) and studies (Evertson et. al., 1983; Emmer et. al., 1983; Evertson, 1985; Grimmett & Crehan, 1987) have shown that the suggestions for planning and establishing rules, procedures and routines enable teachers to establish higher levels of student engagement and less inappropriate and disruptive behaviour.

Both Emmer (1987) and Evertson (1987) develop a three-phase framework for managing classrooms on the basis of the research conducted to date. The first phase has to do with preparing for the beginning of the school year, the second revolves around getting started at the beginning of the school year, and the third has to do with maintaining the established management system throughout the year.

Preparing for the Beginning of the School year

Effective managers have been found to prepare for the beginning of the school year by designing the physical arrangements of the classroom, identifying expectations for student behaviour in the form of classroom rules and procedures, and determining consequences for appropriate and inappropriate student behaviour.

Designing the classroom. The physical arrangements of the classroom can, if well designed, facilitate smooth-flowing instruction because many potential problems are thereby prevented. On the other hand, a poorly organized classroom can produce the kind of distractions and obstructions that create management problems for teachers. Designing the classroom is not so much an attempt to produce an "ideal" classroom with ample space for students, work areas, and storage as it is a deliberate trade-off between what exists and what would most benefit the instructional process. Evertson (1987) proposes three considerations that teachers need to take into account as they arrange the classroom:

1. Visibility. Students should be able to see the instructional displays. The teacher should have a clear view of instructional areas, students' work areas, and learning centres to facilitate monitoring of students.

2. Accessibility. High-traffic areas (areas for group work, pencil sharpener, door to the hall) should be kept clear and separated from each other.

3. Distractibility. Arrangements that can compete with the teacher for students' attention (seating students facing the windows to the playground, door to the hall, face to face with each other but away from the teacher) should be minimized (p. 59).

Even though student teachers do not have a permanent room of their own, they can still concern themselves with how to use the space available. This becomes particularly the case if the teacher education program is designed to give students the opportunity to undertake a practicum at the beginning of the school year or semester. Teacher educators need to frame important questions around the research-based knowledge for students to consider as they attempt to design the physical arrangements of the classroom. The following are framed around Evertson's (1987) themes of visibility, accessibility, and distractibility and are merely illustrative of what is possible:

1. Visibility. How can the teacher ensure that all instructional displays are visible to all students?

2. Accessibility. Around which areas of the classroom e.g., teacher's desk, materials supply centre or bookshelf, etc., is congestion likely to occur? What physical arrangements are necessary to prevent such congestion occurring?

3. Distractibility. How can the teacher seat students who need learning assistance such that other students are not distracted by the help given nor are the students with special needs distracted by other students or competing attractions?

Identifying classroom rules and procedures. Emmer (1987) suggests that different activities require different student behaviours. This complexity makes the formulation of expectations an important task for teachers,

particularly since studies have shown that the following types of instructional activities presuppose different behavioural expectations for students:

1. Whole-class presentations, recitations, and discussions
2. Teacher-led small groups, including expectations for behaviour of students not in the group
3. Independent small group or project work
4. Individual seatwork
5. Transitions between activities and into and out of the room
6. Room and equipment use (p. 237).

What this means is that, for each separate set of activities, teachers need to identify appropriate classroom rules and procedures. Evertson (1987, p. 60-61) presents guidelines for the identification of general rules and procedures. First, rules should be stated clearly so that students will know precisely what is expected of them. Second, rules should be supported by rationales that are necessary and beneficial for a positive class climate. Third, the list of rules should be as short as is possible. Long lists merely tempt students to test the system in those areas not covered by rules. Fourth, classroom rules should be consistent with school rules and policies. Fifth, involving students in the setting of the rules frequently promotes student responsibility and encourages ownership in helping the class function well. The principle underlying these guidelines is that these rules become a systematic set of expectations that is consistently reinforced and, from time to time, reviewed.

Emmer (1987) also suggests that teachers need to identify the rules and procedures to accompany academic work. He suggests the following general areas are in need of consideration:

1. The communication of assignments and related work requirements
2. Makeup work and other procedures related to student absences
3. Procedures for monitoring student work and the completion of assignments, and assisting students who encounter difficulty with their assignments

4. Feedback to students about their progress and procedures for dealing with students who fail to complete work
5. Grading procedures and related record keeping (Emmer, 1987, p. 237-238).

Most of what students have to do in relation to academic work revolves around the completion of assignments. Teachers need to have clear expectations and effective ways of monitoring student performance and providing corrective feedback. Student teachers are, perhaps, best led into these considerations by the framing of appropriate questions. Three questions only will be offered here to illustrate how the findings summarized by Emmer and Evertson can be used in this way. To illustrate Emmer's point that different activities require different student behaviours, one could ask: "How can the teacher communicate how students are expected to behave in small group work, particularly when the teacher is not present in that group?" To illustrate Evertson's guideline about involving students in the rule-setting process, one could ask: "Which particular aspects of classroom life lend themselves to a class discussion as a means of establishing a set of rules and procedures?" To illustrate Emmer's suggestion that teachers need to pay particular attention to the rules and procedures accompanying academic work, one could pose: "How can the teacher determine that students are completing all the assigned work?"

Determining consequences for student behaviour. Rules and procedures, in and of themselves, are not sufficient to set the tone at the beginning of the school year; they must also be enforced consistently. The consistent enforcement of rules and procedures requires teachers to determine consequences for appropriate and inappropriate student behaviour. Frequently, these consequences consist of incentives such as stickers, privileges, honour badges, display of student work, prizes, etc., and sanctions such as demerit points, detentions, loss of privileges, sitting apart from others, etc. The important principle here is that teachers choose the kinds of consequences that encourage a classroom tone which is consistent with their style of teaching and that are easy to enforce in a consistent manner. Consequences that are difficult to apply with any degree of consistency are better not used at all.

To experience designing the classroom, identifying classroom rules and procedures, and determining consequences for student behaviour, student teachers need to be given an opportunity to undertake practice teaching at the beginning of a school year or semester. This, however, requires considerable professional commitment and temerity on the part of cooperating teachers for students, as learners of teaching, will inevitably not function in these areas as proficiently as the experienced teachers studied by researchers. The consequence for the cooperating teachers is that the beginning set-up may not be executed effectively and it is more difficult for them to retrieve a situation some time into the school year than it would have been to establish it at the outset. On the other hand, the consequence of not allowing prospective teachers this opportunity is even more severe for the profession of teaching in that it delays for months, if not years in some cases, the competent execution of basic classroom management practices. This, in turn, inhibits teacher development towards a rich and expanded repertoire of instructional possibilities.

Getting Started at the Beginning of the School Year

First encounters make an impact; no more so than students' first impressions of their teacher, their classroom, and the standards for work and behaviour that are expected of them. These tend to have a lasting effect on their attitudes and on the way in which students engage in classroom activities. Teachers who are effective at classroom management know the potency of these first impressions and work hard during the first few weeks at orienting students to the classroom environment and communicating clearly and consistently their behavioural expectations. Evertson (1987) suggests that the teacher's task at this point is one of gaining student cooperation in following the rules and procedures and in completing assignments. She documents beginning activities that researchers had found in elementary classrooms:

1. Greeting students. Teacher provides nametags, designated places to sit, a place for belongings.

2. Introductions. Teacher and students tell something about themselves.

3. Describing the room and how to use it. Teacher points out major areas of the room, their use, and any procedures associated with them.

4. Get-acquainted activities. Teacher provides ways for students and teacher to know each other better, uses sharing activities.

5. Discussing rules, procedures, and consequences. Teacher presents these and provides some opportunities for students to practise them. Actively teaching young children the rules and procedures is an important part of instruction during the first day and the first weeks. This includes describing and demonstrating the desired behaviour, having students practise, and providing feedback about how well they did.

6. Teaching a procedure. Teacher begins to instruct students in one of the class procedures that they will need to know, such as heading papers or locating materials and replacing them. Keep in mind the following steps in teaching procedure:

   a. Describe and demonstrate the desired behaviour. Explain precisely what is acceptable and what is not; provide a model. Let students also demonstrate the procedure for the class.

   b. Rehearse. Let students practise the behaviour or the correct method. If procedures are complex, break them down into their components and let students practise each part and then put them all together.

   c. Provide feedback. After students have had a chance to practice, let them know if they have done it properly. If improvement is needed, point that out, too, and give them a chance to try again.

7. Content activities. Teacher provides early content activities that students should be able to accomplish. Engaging students in these activities can supply important information about completion rates and skill levels (p. 69).

The first day activities at the secondary level differ somewhat. Students will likely not need as much instruction in rules and procedures as at the elementary level and the teaching of content will generally begin on the first day. Because of this, however, teachers may have to instruct students in the procedures required for doing and completing assignments. Above all, they have to be visible, available and take charge through the provision of direction, instruction, and guidance as soon as students enter the classroom. Evertson sums up secondary school classroom activities in the following way:

1. Introductions.

2. Administrative tasks (completing course cards, taking attendance, checking rosters, school paperwork, learning correct pronunciation of names).

3. Discussing course requirements.

4. Discussing classroom rules and procedures.

5. Content activity (brief review and introduction of new course content) (p. 70).

These suggestions are confirmed in a study by Doyle (1984) who found that successful managers established an activity system early in the year hovered over it, ushering it along and protecting it from intrusion or disruption. During seatwork for the first three weeks, contacts with students were brief and teachers circulated around the room while maintaining a total-group focus. To counter instances of inappropriate or disruptive behaviour, these teachers pushed the curriculum and talked

about work rather than misbehaviour. Those teachers who brought public attention to misbehaviour through frequent desist statements were less successful in establishing a work activity system. Two months into the school year, the successful managers had their activity systems well established such that they spent more time engaging in substantive interactions with individual students than they did orchestrating the total-group process. Time invested in establishing a comprehensive system at the beginning of the school year appears to pay enormous dividends later in the school year.

Maintaining the Established Management System

Emmer (1987) suggests that, during this phase, the emphasis is less on communicating expectations, creating norms, and teaching procedures and more on maintaining student work involvement and preventing disruption of the management system established. Two broad areas of skills appear to be necessary: (1) teacher monitoring and prompt handling of inappropriate behaviour, and (2) organizing and conducting activities.

Teacher monitoring and prompt handling of inappropriate behaviour. If teachers are to deal with inappropriate behaviour promptly, they must take note of it as soon as it occurs. This requires teachers to undertake regular monitoring of the class as a means of detecting early signs of disruptive or inappropriate behaviour. It also enables them to check for student understanding and anything that signals student confusion. Most importantly, monitoring provides teachers with information about student performance and the appropriateness of assignments. Evertson (1987) provides the following pointers about monitoring:

- Make a practice of routinely scanning the room
- Keep a whole-group focus, particularly when giving instructions meant for everyone.
- Avoid spending too much time with one student or a group of students such that you lose eye contact with the rest of the class.
- Keep alert for the early signs of avoidance of seatwork or student confusion about assignments (p. 71).

Organizing and conducting activities. As Doyle's (1984) study shows, one of the more potent ways of preventing inappropriate and disruptive behaviour is to establish and maintain a viable work activity system. Studies in classroom management have consistently found that teachers who organize and conduct activities in certain ways keep students actively involved in academic work, maintain lesson momentum, and prevent the kinds of slowdowns that can precipitate student misbehaviour. Emmer (1987, p. 244-245) summarizes these ways as including teacher clarity of instruction and directions for academic activities, high levels of student success, continuity and organization of lesson components, and provision of structure to transitions between activities. Teachers can create management problems through lack of clarity, poor lesson organization and poor pacing.

The important point about research on classroom management and the framework constructed by Emmer (1987) and Evertson (1987) is that these three phases sensitize teachers to possible ways of orchestrating classroom events in a manner which facilitates the attainment of curriculum goals. None of the skills required for competent execution of each of these phases is learned overnight; rather, they take time, reflection, and a willingness to experiment and risk making mistakes. Yet Griffin et. al. (1983) found that student teachers, while typically preoccupied with aspects of classroom management, were exposed either to a "hands-off" approach by cooperating teachers or were told that "this is the way you do it" and expected to emulate the mandated behaviours. At no time did Griffin and his colleagues find that the primary focus on classroom management by both student and cooperating teacher led to a consideration of the options available for creating a well-organized and effectively managed classroom. On the one hand, this preoccupation with classroom management resonates with a developmental conceptualization of learning to teach; on the other hand, merely to meet the survival concerns of student teachers and not stretch them beyond this basic level to consideration of the instructional purposes of classroom management likely has the consequences of stunting professional growth.

In the section on teacher planning, it was suggested that student teachers may need some emphasis on objectives in lesson plans in order to facilitate their sensitization to the notion of intentionality in all forms of planning. This was seen to be necessary because this notion is typically held at a tacit level of knowing by most teachers who would serve in a cooperating capacity. What was at work was the principle of exposing student teachers to aspects of practice which are not only foundational to professional competence but which also would not otherwise be emphasized if the typical practices of experienced teachers were to dictate the content of deliberations about planning. In so doing, student teachers are gently forced to re-structure their view of what constitutes teacher planning and of how such expertise is acquired, thus stretching them beyond their current level of development. In regard of classroom management, student teachers need similarly to be forced to reconstruct their view of how to organize and maintain the classroom. Typically, experienced teachers hold much of the research-validated knowledge about classroom management at an explicit level when meeting student teacher concerns in the capacity of a cooperating teacher, and tend to be quite directive in their use of such knowledge. They may indeed think they are modeling some of the recommended practices. But modeling in this context has more to do with demonstrating the practices in the classroom with pupils than with using them in the supervisory conference with the prospective teacher. Consequently, student teachers need to be exposed to aspects of classroom management practice which would normally not be emphasized in a directive approach to student teaching supervision; that is, rather than being preoccupied with the "how to" of management, students need to be introduced to its purpose. In other words, each of the phases described above would be discussed in terms of what it enables a teacher to do rather than in terms of techniques for keeping the classroom under control. As alluded to in the prior discussion, teacher educators achieve this more so by framing questions that communicate vital pieces of research-validated information than by telling prospective teachers what to do. In this manner, students do not encounter what they, as novices, typically expect, i.e., simple prescriptions for action, but are faced with the perplexity and searching that pulls them beyond a preoccupation with survival concerns towards a higher level of development.

RESEARCH ON TEACHER EDUCATION AND THE DELIVERY OF PREPARATION PROGRAMS

Lanier and Little's (1986) comprehensive review of research on teacher education has four sections organized around Schwab's (1978) heuristic of the "commonplaces of teaching". The sections look at studies of those who teach teachers, studies of students of teacher education, studies of the curriculum of teacher education, and studies about the milieu of teacher education. This paper will be delimited to looking only at research conducted on the curriculum of teacher education, with the further delimitation that only studies of the field experience component of the curriculum of teacher education will be included. Within this delimitation to studies of field experience, an even narrower focus will be employed. Only those studies which describe how teachers are socialized to the positive norms of "collegiality" and "experimentation" (Little, 1981, 1982) will be reviewed for their implications for teacher education programs.

The rationale for this focus is that many beginning teachers lack the supportiveness that collegiality affords and most teacher preparation programs do little to break student teachers from the predominant norms of self-sufficiency, privacy, reticence (Chism, 1985), immediacy and individualism (Jackson, 1968; Lortie, 1975) that organizational conditions of cellular isolationism (Lortie, 1975) tend to promote. Many teachers have peers but no colleagues (Silver, 1973).

This state of affairs is confirmed by studies that have documented the nature of collegial exchange in teaching (Bussis et. al., 1976; Freiman-Nemser, 1983; Goodlad, 1984; Huberman, 1980; Lieberman & Miller, 1979) and found it to be fragmented and insubstantial. Goodlad (1984), for example, found that teachers function autonomously but that "this autonomy seems to be exercised in a context more of isolation than of rich professional dialogue about a plethora of challenging educational alternatives" (p. 186). Nearly seventy per cent of the teachers interviewed by Goodlad indicated that they wished to observe other

teachers at work, yet most of them had never observed colleagues teaching in other classrooms. For beginning teachers, meaningful mentoring relationships with experienced colleagues are the exception, not the rule (Little, 1981). And cooperating teachers appear reluctant to encourage student teachers to enter into the field experience practicum as colleagues (Griffin et. al., 1983). Yet Little (1981, 1982, 1987) documents the benefits of collegiality to teaching as a profession and Lortie (1975) argues persuasively that teaching will not become a profession until practitioners take collegial responsibility seriously. If teacher educators are to make a difference in the preparation of teachers then it behooves them to look closely at the implications this branch of teacher education research holds for the actual delivery of the program.

What is Collegiality and How is it Established?

Little's (1981) study of the norms and work conditions conducive to school improvement highlights four conditions which, when present, cultivate norms of collegiality and experimentation in schools:

> Teachers engage in frequent, continuous and increasingly concrete and precise talk about teaching practice (as distinct from teacher characteristics and failings, the social lives of teachers ...). By such talk, teachers build up a shared language adequate to the complexity of teaching, capable of distinguishing one practice and its virtue from another ....
>
> Teachers and administrators frequently observe each other teaching, and provide each other with useful (if potentially frightening) evaluations of their teaching. Only such observation and feedback can provide shared referents for the shared language of teaching, and both demand and provide the precision and concreteness which makes the talk about teaching useful.
>
> Teachers and administrators plan, design, research, evaluate and prepare teaching materials together. The most prescient observations remain academic ("just theory") without the machinery to act on them.

> By joint work on materials, teachers and administrators share the considerable burden of development required by long-term improvement ... and make rising standards for their work attainable by them and by their students.
>
> Teachers and adminstrators teach each other the practice of teaching (pp. 12-13) (Author's emphasis).

In a follow-up study, Bird and Little (1983) found that schools in which these norms and conditions were present were afforded substantial latitude for developing and testing curriculum ideas. Teachers joined study groups to learn more about teaching and this eventuated in agreements to try out selected practices in classrooms as a form of their own research as teachers. Teachers enjoying these conditions reported that collegial work added to the pool of available ideas and materials, the quality of solutions to curricular problems, and generally to their own confidence and competence as classroom teachers (Bird and Little, 1983; Grimmett, 1987). It was further found that norms of collegiality established themselves most effectively in schools in which the principal worked in collaboration with district supervisors to provide human and material resources to support teachers working together (Grimmett, 1987).

The Benefits of Collegiality

Dombart's (1985) practitioner's view from the inside is a powerful call for collegiality as a means of lifting teachers above their typical station of being mired in an unrewarding, denigrating workplace.

> The paradox of education as a profession is that it attracts people with visions into a system designed to frustrate those visions .... Love of subject and children impelled these people into the profession, and it is precisely what is driving them out of it or underground .... Experienced teachers do not talk about visions; it is too painful. Like soldiers at the front, we have learned to assume a flippant and hardened attitude.... So it is not that we are either shiftless or stupid that keeps us silent about visions. It is

> too painful. Like soldiers at the front, we have learned to assume a flippant and hardened attitude .... So it is not that we are either shiftless or stupid that keeps us silent about visions. It is that we are tired -- tired of being powerless pawns in a system that treats us either with indifference or disdain .... Take a look at the working world of the insider. You will find that it is not an atmosphere that nourishes visions. Though we teachers are numerous, we are virtually powerless. We affect none of the key elements in our working lives (p. 71).

One consequence of this state of affairs is that many good teachers are opting to leave the profession (Rosenholtz, 1985, p. 350), causing researchers like Goodlad (1984) to suggest that "to get ahead in teaching is to leave it" (p. 188). Collegial work conditions are fostered, in part, to address this dilemma. They help teachers to help one another in their quest to foster student achievement and development. To use Sizer's (1984) terminology, collegiality is a way of "empowering Horace" (p. 201). It places teachers in control of the workplace, thereby releasing in them a dialogue around the rich knowledge they appear otherwise to withhold.

Little (1987) documents the benefits that teachers gain from close colleagues. Teachers derive instructional range, depth, and flexibility from working together. The structures of collaborative group work enable teachers to attempt curricular-instructional innovations that they would not have tried as individuals. But is is not merely team work that produces this effect -- it is the joint action that flows from the group's purposes and obligations as they shape the agreed task and its outcomes.

Teachers also derive influence and respect from collegial work conditions. "The more <u>public</u> an enterprise teaching becomes, the more it both requires and supports collective scrutiny" (Little, 1987, p. 496). This public scrutiny breeds influence and respect among teachers. The highest levels of reciprocal influence reported by teachers in studies conducted by Meyer and colleagues (1971) at Stanford were reserved for schools in which teachers were both routinely visible to one another and

routinely and intensively involved in teams. It would appear, then, that a combination of visibility (planning for teaching and actual classroom instruction is carried out in the presence of other teachers), shared responsibility, and widespread interaction heightens the influence of teachers on one another and on the school as a whole.

Little also suggests that teachers derive career rewards and daily satisfaction from conditions of collegiality. Working with colleagues helps teachers to shape their perspectives on their daily work. It also enables them to reduce what Lortie (1975) referred to as "the endemic uncertainties of teaching" (p. 134) which typically deny teachers a sense of success. Little (1987) describes this specific benefit in the following way:

> Instead of grasping for the single dramatic event or the special achievements of a few children as the main source of pride, teachers [enjoying conditions of collegiality] are more able to detect and celebrate a pattern of accomplishments within and across classrooms (p. 497).

Professional recognition, professional involvement, and professional influence become rewards that keep teachers career-oriented and help them establish a high sense of efficacy.

Implications of Research on Collegiality for Teacher Education

The research on collegial conditions in the workplace holds important implications for the induction of beginning teachers into the work force and for the preparation of prospective teachers.

Collegiality and Teacher Induction

Many studies have found that the teacher induction process is "abrupt" and "unstaged" (Lortie, 1975; Feiman-Nemser, 1983) and a "sink or swim", "trial by fire" experience (Ryan, 1970; Little, 1981). Copeland

and Jamgochian (1985) argue that this state of affairs serves neither teachers nor students well. In its place, they propose mechanisms for mutual assistance and support. In similar vein, Clark (1984) suggests that a beginning teacher is more appropriately viewed as a "well-started novice" to whom the subtleties and complexities of effective teaching are gradually introduced.

The kind of support and assistance referred to here is thoroughly professional as well as social. It seeks to do more than put new teachers at ease (as is generally the case in schools); its primary purpose is to provide the kind of professional support that advances beginning teachers' understanding and practice of classroom teaching. Veenman (1984) points out that beginning teachers' success or failure in classrooms cannot be traced to the presence or absence of social support and general friendliness of the established teaching staff; rather, these "well-started novices" are influenced by professional encounters which help establish their confidence and competence as classroom teachers. Little (1987, pp. 498-501) lays out the case for mentoring and "learning to teach" school environments as powerful mechanisms for assisting beginning teachers in their induction into the work force.

Collegiality and Teacher Preparation

What research has found in the area of teacher induction also pertains to the pre-service level of preparation. Pre-service teachers are "novices" who require considerable professional support to establish viable patterns of pedagogical thought and behaviour. Yet Griffin and colleagues (1983) found that encounters between student teachers and their assigned university and school-based supervisors were typically infrequent, unfocused, and uncoordinated. Further, when student teachers were placed in "collegial schools" (similar in environment to those described in Little's 1981 landmark study), Lipsitz (1983) found that these environments were not automatically hospitable and supportive to student teachers. Schools that have the organizational conditions and work norms capable of fostering the continued development of experienced, pedagogically sophisticated teachers may not always be oriented to helping

novices to learn to teach. The standard of productivity, fast pace, shared language and understanding, and accumulated knowledge base of established colleagues working together could provide undue pressure for student teachers and thereby hinder rather than facilitate their development. Because it may provide too much too quickly for most student teachers, this kind of demanding learning situation may best be reserved for experienced teachers.

A viable alternative is to frame the program in such a way as to expose prospective teachers to the perspectives and habits that constitute collegiality. Copeland & Jamgochian (1985) and Gunstone & Butterfield (1988) document how this can be achieved by organizing students into support groups or teams in which each is made responsible for the learning of others. Because the transition from learner to teacher is fundamental and difficult, prospective teachers need a "learning to teach" environment that is conducive to growth. Such an environment would be analogous to, but different from, the "collegiality" evidenced among experienced teachers. The pitch of such an environment would be at the developmental level of novices. The purpose of learning to teach in collegial teams is to provide support for students as they begin the journey from a state of dependence through independence to collegial interdependence. It also socializes them to a conception of teacher autonomy (so essential to competent classroom practice) derived through positive interdependence rather than mutual isolation. Such a conception carries with it a notion of responsibility; such a socialization process disarms "accountability" of its unfortunate, negative connotations.

Yet students as novice teachers do not, by definition, know much about teaching nor perform its practice competently. Collegiality in itself may not, at this level, be sufficient. That is where mentoring fits in. Collegial teams of fifteen or so students could, for the purposes of the school experience, be split into groups of five and mentored by one faculty advisor and two cooperating teachers. Because of the smallness of scale used, all five students in a group could be placed in the same school; further, because fewer university and school personnel

would be required overall to run the school experience component, the selection process could rigorously follow carefully thought-out criteria. Five primary criteria for mentors come to mind: (1) that they are knowledgeable about teaching, (2) that they can demonstrate that knowledge proficiently in classroom practice, (3) that they think reflectively about their own teaching, (4) that they can engage others in reflection about teaching, and (5) that they have the disposition to work collegially with others as respected professionals.

Placing the group within one school with only two cooperating teachers implies that students can never assume a 100 per cent load. But the idea that they, as novices learning to teach, should do so is unrealistic. The purpose of the practicum is not to test whether students can "hack" the pressures of daily teaching. That would be like asking a medical student to take on the pressures of being a full partner in a general practice and still complete important studies and exams. Rather, the purpose is to provide an environment in which students can learn to teach. Consequently, the arrangement being proposed is designed to foster more important virtues and dispositions than the hard-tempered tenacity and stamina required to complete a difficult obstacle course. The dispositions nurtured are those which orient students toward collegial learning and reflection as a basis for continued development as a teaching profession once they have entered the work force. Prospective teachers placed in a small group in one school with two cooperating teachers and one faculty advisor would be expected to practise collegiality; that is, they would talk to one another about teaching, they would engage in shared planning and preparation, they would observe one another teach and engage in group reflective analysis after observation, and they would learn together and teach one another carefully selected instructional practices. The practice of collegiality would initially be demonstrated by the advisor and cooperating teachers who would gradually induct the students into the process. In this manner, the student teaching experience foreshadows the kind of professionalism and sense of efficacy in teachers that researchers like Little (1981) and Ashton et. al. (1982) found to be vibrant aspects of effective schools.

CONCLUSION: BRINGING CONTENT INTO THE PROCESS

Research on teaching has provided much knowledge that can be fed into the process of collegial learning in a teacher education program. Bringing the content into the reflective process is not, however, a straightforward matter. Research-validated knowledge can be used in three broad ways to influence the practice of teaching and collegial reflection does not associate with all three. Elsewhere (Grimmett, 1988) different conceptions of reflection have been categorized according to the ontological dimension of how research-derived knowledge is viewed as contributing to the education of teachers. Put differently, distinctions among conceptions have been made on the basis of their answers to the question, is research-derived knowledge seen as a source for mediating action in the sense that the purpose of reflection is to direct teachers in their practice; or is such knowledge regarded as informing practice in the sense of providing a rich basis for selection as teachers deliberate among competing alternatives for action; or does research-derived knowledge constitute one source of information whereby teachers apprehend practice as they reconstruct their classroom experiences.[3]

The first category of conceptions of reflection essentially represents it as thoughtfulness about action -- thoughtfulness that leads to conscious, deliberate moves, usually taken to "apply" research findings or educational theory in practice. The use of the word "apply" is significant here, for the authors who hold to this conception subscribe to an associated view of educational theory and research findings about teaching that is technical, perhaps even mechanistic, in character. It is a view of knowledge with which one could expect the knower to reflect in order to direct or control practice. Among all of the current writers on reflection, those whose works fall into this group are perhaps the most optimistic about positively affecting practice. Another distinguishing feature of this category is the tendency of authors to view "new information" as coming solely from "authorities" who publish in journals -- never from the practice situation itself.

---

[3] I am especially appreciative of my colleagues Gaalen Erickson, Alan MacKinnon, and Ted Riecken for their helpful insights in bringing these distinctions to the fore.

A second category of conceptions on reflection in teacher education advances a view of reflection as deliberation and choice among competing versions of "good teaching", consideration of educational events in context, and anticipation of the consequences following from different lines of action, taken from these competing versions of good teaching. Contributions in this category are distinguished by their attention to the context of educational events, and the idea that in reflecting about particular events and situations, one deliberates among competing views of teaching and examines each in light of the consequences for classroom practice that each action entails. Thus, there is a tendency for authors to subscribe to an eclectic view of knowledge, the test of which is in the benefit of its consequences for students. The associated expectation placed on the knower is to inform practice through reflection.

The third broad category of literature on reflection in teacher education is constituted by works that put forth varieties of the conception of reflection as reconstructing experience, the end of which is the identification of a new possibility for action. In many cases, this literature draws explicitly on a constructivist view of knowledge; reflection is seen as a means by which a practitioner appreciates, or apprehends practice. It includes conceptions of reflection as the reorganization or reconstruction of experience that leads to (1) new understandings of action situations, (2) new understandings of self-as-teacher or the cultural milieu of teaching, or, following a critical-theoretical tradition, (3) new understandings of taken-for-granted assumptions about teaching.

The first sub-section of the third broad category has features which are common in the degree to which the act of problem setting in an action situation is made problematic itself. Here, reflection is seen as a means by which a teacher can either attend to features of the situation that were previously ignored, or assign new significance to features that were identified previously. In either case, reflection involves recasting situations in light of clarifying questions, reconsidering the assumptions on which previous understandings of the situation were based, and beginning to rethink the range of potential responses that are available to the

teacher. Accordingly, reflection is seen in this sub-section as a general means by which the knower appreciates or apprehends practice situations.

The second sub-section of this third category presents conceptions of reflection as the reconstruction of experience, the focus of which is on the individual's view either of himself or herself as a teacher, or of the cultural milieu of teaching. Much of the work is phenomenological or hermeneutic in orientation, aimed at providing interpretive accounts of the way teachers structure their knowledge and "cultural world". The main idea put forth by the investigators is that experience, including one's past and present teaching practices and one's personal biography, is shaped by reflection. Reflection, then, is regarded as a process in which teachers structure and restructure their personal, practical knowledge.

The final sub-section of this third category consists of scholarly works that put forth conceptions of reflection as reconstructing taken-for-granted assumptions about teaching. Reflection, according to these authors, enables practitioners to articulate, and ultimately to emancipate practitioners from the humanly-constructed social, political, and cultural distortions that frustrate and constrain self-understanding. Critical reflection, then, begins with such questions as, "to what ends, and in whose interest is knowledge being used"?

How, then, can research on teaching be used to help student teachers obtain an initial grasp of the "intellectual pedagogy" (Lanier & Little, 1986) and "pedagogical content knowledge" (Shulman, 1987) that seems essential if they are to emerge as "self-monitoring professionals" (Elliott, 1988) who continue in a life-long quest of learning to teach? Not as content that is used to direct and control practice but as content which is used to inform practitioner deliberations and to help teachers appreciate their own practice. In the deliberative form of reflection, research-validated knowledge about teaching is one important source of information to be considered in collegial discussions. In the reconstruction form of reflection, content derived from research on teaching acts as an image or metaphor which teachers use in collegial discussions to make

sense of and interpret classroom action. The deliberative approach uses research-based knowledge to shed light on decisions teachers have to make to fit specific situations. It focuses on the classroom situation and does not emphasize the student teacher concerns that Fuller (1969, 1970) found to be so critical. The constructivist approach, by contrast, begins with student teacher concerns and prior conceptions of teaching and learning as they pertain to specific classroom contexts and brings in research-validated knowledge as a way of freeing them from inappropriate conceptions of teaching and helping them to visualize the possibilities inherent in the context under discussion. Both approaches are collegial but the latter one holds forth the promise that collegiality helps to raise the developmental level of prospective teachers while at the same time exposing them to what research on teaching has found to be consequential in classroom practice.

REFERENCES

Ashton, P., Webb. R., & Doda, N. (1982). A study of teachers' sense of efficacy (Final Report to the National Institute of Education #400-79-0075). Gainesville: University of Florida.

Berliner, D.C., (1987a). Knowledge is power: A talk to teachers about a revolution in the teaching profession. In D.C. Berliner & B.V. Rosenshine (eds.), Talks to teachers: A Festschrift for N.L. Gage (pp. 3-33). New York: Random House.

Berliner, D.C., (1987b). Simple views of effective teaching and a simple theory of classroom instruction. In D.C. Berliner & B.V. Rosenshine (Eds.), Talks to teachers: A Festschrift for N.L. Gage (pp. 93-110). New York: Random House.

Biddle, B.J. & Anderson, D.S. (1986). Theory, methods, knowledge, and reearch on teaching. In M.C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (3rd ed.), (pp. 230-254). New York: MacMillan Publishing Company.

Bird, T.D., & Little, J.W. (1983). Finding and founding peer coaching. Paper presented at the annual meeting of the AERA, Montreal, Quebec.

Borko, H., & Niles, J.A. (1987). Descriptions of teacher planning: Ideas for teachers and researchers. In V.R. Koehler (Ed.), Educators' handbook: A research perspective (pp. 167-187). New York: Longman.

Bruner, J. (1983). In search of mind. New York: Harper and Row.

Brophy, J.E. (1983). Classroom organization and management. Elementary School Journal, 83, 265-286.

Brophy, J.E., & Evertson, C.M. (1976). Learning from teaching: A developmental perspective. Boston: Allyn & Bacon.

Burns, R.B. (1984). How time is used in elementary schools: The activity structure of classrooms. In L.W. Anderson (Ed.), Time and school learning: Theory, research and practice. London, U.K.: Croom Helm.

Bussis, A., Chittenden, E., & Amarel, M. (1976). Beyond surface curriculum. Boulder, Co.: Westview Press.

Chism, N. (1985). The place of peer interaction in teacher development: Findings from a case study. Paper presented at the annual meeting of the AERA, Chicago, Illinois.

Clark, C.M. (1984). Research on teaching and the content of teacher education. Paper presented at the annual meeting of AERA, New Orleans, Louisiana.

Clark, C.M., & Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. In M.C. Wittrock (Ed.). Handbook of research on teaching (3rd ed.), (pp. 255-296). New York: MacMillan Publishing Company.

Clark, C.M. & Yinger, R.J. (1987). Teacher planning. In D.C. Berliner & B.V. Rosenshine (Eds). Talks to teachers: A Festschrift for N.L. Gage (pp. 342-365). New York: Random House.

Clark, C.M. & Yinger, R.J. (1979). Three studies of teacher planning. (Research Series #55). East Lansing, MI: IRT, Michigan State University.

Copeland, W.D. & Jamgochian, R. (1985). Colleague training and peer review. Journal of Teacher Education, 36(2), 18-21.

Dewey, J. (1904/1965). The relation of theory to practice in education. In M.L. Borrowman (Ed.). Teacher education in America: A documentary history. (pp. 140-171). New York: Teachers College Press.

Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Chicago: D.C. Heath.

Dombart, P.M. (1985). The "vision" of an insider: A practitioner's view. Educational Leadership, 43(3), 70-73.

Doyle, W. (1980). Classroom management. West Lafayette, IN.: Kappa Delta Phi.

Doyle, W. (1983). Academic work. Review of Educational Research, 53, 159-199.

Doyle, W. (1984). Patterns of academic work in junior high school science, English, and mathematics classes. Paper presented at the annual meeting of the AERA, New Orleans, Louisiana.

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (3rd ed.), (pp. 392-431). New York: MacMillan Publishing Company.

Doyle, W., & Carter, K. (1987). Choosing the means of instruction. In V.R. Koehler (Ed.). Educators' handbook: A research perspective (pp. 188-206). New York: Longman.

Duke, D. (Ed.) (1979). Classroom management: 78th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II. Chicago: University of Chicago Press.

Duke, D. (Ed.) (1982). Helping teachers manage classrooms. Alexandria, VA.: ASCD.

Education programs that work (7th ed.), (1980). San Francisco: Far West Regional Laboratory for Educational Research and Development.

Elliott, J. (1987). Teachers as researchers. In M.J. Dunkin (Ed.). International encyclopedia of teaching and teacher education (pp. 162-165). Oxford, U.K.: Pergamon Press.

Elliott, J. (1988). Teachers as researchers: Implications for supervision and teacher education. Paper presented at the annual meeting of the AERA, New Orleans, Louisiana.

Emmer, E.T., Sanford, J.P., Evertson, C.M., Clements, B.S., and Martin, J. (1981). The classroom management improvement study: An experiment in elementary school classrooms. Austin, TX: RDCTE.

Emmer, E., Sanford, J., Clements, B., & Martin, J. (1983). Improving junior high classroom management. Paper presented at the annual meeting of the AERA, Montreal, Quebec.

Emmer, E.T. (1987). Classroom management and discipline. In V.R. Koehler (Ed.). Educators' handbook: A research perspective (pp. 233-258). New York: Longman.

Erickson, G.L. (1987). Constructivist epistemology and the professional development of teachers. Paper presented at the annual meeting of the AERA, Washington, D.C.

Evertson, C., Emmer, E., Sanford, J., and Clements, B. (1982). Improving classroom management: An experiment in elementary classrooms. Paper presented at the annual meeting of AERA, New York.

Evertson, C., Emmer, E., Sanford, J., & Clements, B. (1983). Improving classroom management: An experiment in elementary school classrooms. Elementary School Journal 84, 173-188.

Evertson, C. (1985). Training teachers in classroom management: An experiment in elementary school classrooms. Journal of Educational Research, 79(1), 51-58.

Evertson, C.M. (1987). Managing classrooms: A framework for teachers. In D.C. Berliner & B.V. Rosenshine (Eds.). Talks to teachers: A Festschrift for N.L. Gage (pp. 54-74). New York: Random House.

Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. In L. Shulman & G. Sykes (Eds.). Handbook of teaching and policy (pp. 150-170). New York: Longman.

Fisher, C., Filby, N., Marliave, R., Cahen, L., & Dishaw, M. (1978). Teaching behaviors, academic learning time and student achievement: Final report of Phase III-B, Beginning Teacher Evaluation Study. San Francisco: Far West Regional Laboratory for Educational Research and Development.

Fuller, F.F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. American Educational Research Journal, 6, 207-226.

Fuller, F.F. (1970). Personalized teacher education for teachers: An introduction for teacher educators. Austin, TX: R & D Center for Teacher Education, University of Texas. (ERIC No. ED 048-105).

Good, T., Grouws, & Ebmeier, M. (1983). Active mathematics teaching. New York: Longman.

Goodlad, J.I. (1984). A place called school. New York: McGraw-Hill.

Griffin, G.A. (1983). The dilemma of determining essential planning and decision-making skills for beginning educators. In D.C. Smith (Ed.). Essential knowledge for beginning educators (pp. 16-22). Washington, D.C.: AACTE.

Griffin, G.A., Hughes, R. Jr., Barnes, S., Defino, M., Edwards, S., Hukill, H., & O'Neal, S. (1983). Clinical preservice teacher education: Final report of a descriptive study. Austin, TX: R & D Center for Teacher Education, University of Texas.

Grimmett, P.P. (1987). The role of district supervisors in the implementation of peer coaching. Journal of Curriculum and Supervision, 3(1), 3-28.

Grimmett, P.P., & Crehan, E.P. (1987). A study of the effects of supervisory intervention on teachers' classroom management performance. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Society for the Study of Education, Hamilton, Ontario.

Grimmett, P.P. (1988). Commentary on Schon's view of reflection. Paper given in response to Schon's distinguished lecture at the annual meeting of the Asso iation for Supervision and Curriculum Development, Boston, MA.

Gunstone, R.F. & Butter ield, J. (1988). A constructivist approach to teacher education. Paper presented at the annual meeting of the AERA, New Orleans, Louisiana.

Holmes Group. (1986). Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group. East Lansing, MI: The Holmes Group, Inc.

Huberman, M. (1980). Finding and using recipes for busy kitchens: A situational analysis of routine knowledge use in schools. Washington, D.C.: NIE.

Iannecone, L. (1963). Student teaching: A transitional stage in the making of a teacher. Theory Into Practice, 2, 73-80.

Jackson, P.W. (1968). Life in classrooms. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Lanier, J.E., & Little, J.W. (1986). Research on teacher education. In M.C. Wittrock (Ed.). Handbook of research on teaching (3rd ed.), (pp. 527-569). New York: MacMillan Publishing Company.

Lieberman, A., & Miller, L. (1979). The social realities of teaching. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.). Staff development (pp. 54-58). New Yor : Teachers College Press.

Lipsitz, J. (1983). Successful schools for young adolescents. New Brunswick, N.J.: Transaction Press.

Little, J.W. (1981). The power of organizational setting: School norms and staff development. Paper presented at the annual meeting of the AERA, Los Angeles, California.

Little, J.W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. American Educational Research Journal, 19(3), 325-340.

Little, J.W. (1987). Teachers as colleagues. In V.R. Koehler (Ed.). Educators' handbook: A research perspective (pp. 491-518). New York: Longman.

Lortie, D.C. (1975). Schoolteacher: A sociological study. Chicago: University of Chicago Press.

Koehler, V.R. (1987). Introduction: Teaching, schooling and research. In V.R. Koehler (Ed.). Educators' handbook: A research perspective (pp. ix-xii). New York: Longman.

Kounin, J. (1970). Discipline and group management in classrooms. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Meyer, J., Cohen, E., Brunetti, F., Molnar, S., & Lueders-Salmon, E. (1971). The impact of the open-space school upon teacher influence and autonomy: The effects of an organizational innovation. (Technical Report #21). Stanford, CA.: Center for Research and Development in Teaching, Stanford University.

Plato, (1964). The collected dialogues of Plato. E. Hamilton & H. Cairns (Eds). New York: Bollingen Foundation.

Russell, T., Munby, H., Spafford, C. & Johnston, P. (1988 forthcoming). Learning the professional knowledge of teaching: Metaphors, puzzles, and the theory-practice relationship. In P.P. Grimmett & G.L. Erickson, (Eds.). Reflection in teacher education. Vancouver: Pacific Educational Press.

Rosenshine, B.V. (1980). How time is spent in elementary classrooms. In C. Denham & A. Lieberman (Eds). Time to learn. Washington, D.C.: NIE.

Rosenshine, B.V. & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M.C. Wittrock (Ed.). Handbook of research on teaching (3rd ed.), (pp. 376-391). New York: MacMillan Publishing Company.

Rosenholtz, S. (1985). Political myths about education reform. Phi Delta Kappan, 66(5), 349-351.

Ryan, K. (1970). Don't smile until Christmas: Accounts of the first year of teaching. Chicago: University of Chicago Press.

Schon, D.A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books.

Schon, D.A. (1987). Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass.

Schwab, J.J. (1978). The commonplaces of teaching. In I. Westbury & N.J. Wilkof (Eds.). Science, curriculum and liberal education. Chicago: University of Chicago Press.

Smith, B.O. (1980). A design for a school of pedagogy. Washington, D.C.: Dept. of Education. (ERIC # ED 193-215).

Shaefer, R.J. (1967). The school as a center of inquiry. New York: Harper & Row.

Shavelson, R.J. & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior. Review of Educational Research, 51, 455-498.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57(1), 1-22.

Silver, C.B. (1973). Black teachers in urban schools. New York: Praeger.

Sizer, T. (1984). Horace's compromize. Boston: Houghton Mifflin.

Stones, E. (1987). Student (practice) teaching. In M.J. Dunkin (Ed.). International encyclopedia of teaching and teacher education (pp. 681-685). Oxford, U.K.: Pergamon Press.

Tabachnick, B.R., Popkewitz, T.S., & Ziechner, K.M. (1979-1980). Teacher education and the professional perspectives of student teachers. Interchange, 10(4), 12-29.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. Review of Educational Research, 54(2), 143-178.

Zahorik, J.A. (1970). The effect of planning on teaching. Elementary School Journal, 71, 143-151.

TEACHER EDUCATION FOR FRANCOPHONES: SPECIFIC ASPECTS AND NEW IMPERATIVES

Louis-Gabriel Bordeleau
Associate Dean
Faculty of Education
University of Ottawa

Introduction

I wish to start by emphasizing how pleased I am to participate in this national conference, not only because I have been invited to speak, but also because the basic theme of the conference is of great interest to me. We must all realize that this decade will be marked by a critical appraisal of teacher education in its present forms and by the development of major reforms that address several objectives, such as: basing the education process much more directly on proven conceptual knowledge linked to the phenomena of learners, the pedagogical relationship and the process of "becoming a professional"; systematizing the interaction between components of the programs offered in university faculties and in the field, or school environment; and ensuring that research is conducted on the various components of the education process, and leads to critical and reliable reviews apt to prompt specific changes. Gradual attainment of these objectives also facilitates achievement of two longer-term objectives: integrating teacher education much more fully into the university environment and developing specific and systematic links with teaching professionals in the school environment. Let me return to my first point: I take great pleasure in addressing this national conference because it allows us to consider together the specific aspects and challenges that are unique to teacher education for so-called isolated Francophones. I have adopted the expression as is and the more I think about it, the more I find it appropriate for describing this aspect of educating Francophones living in a minority community, an environment that automatically requires a certain retreat from institutions working in English, not for the purpose of isolation, but rather for self-distinction and self-definition. I therefore use the term "isolated" to describe the

status of institutions such as the Collège St-Jean or the Faculty of Education at the Université de Moncton, where the full responsibility for education over vast geographic areas rests on a faculty that itself forms just one part of a diverse university community.

This issue can be clarified by taking two views: first, we must highlight the specific elements of educating Francophones in a minority community; then, we must identify what I call the new imperatives that are currently very applicable to this education.

Throughout this paper, I have made a special effort to incorporate the necessary subtle distinctions, since differences do exist, for example, between the problems experienced by the Faculty of Education at the University of Ottawa and those encountered by the Collège universitaire de St-Boniface. Please forgive me if some of these distinctions are not clearly indicated; they are important, but only to a certain extent.

The Topic of Our Discussion

How should we envisage the extension of teacher education programs, especially for Francophones, and how can this extension be adapted to the present context?

The term "extension" is used from the outset because the present situation may be perceived as genuinely flawed. One flaw is the extreme discontinuity between pre-service education and professional development. In Ontario at least, this shortcoming has been identified as one of the major problems affecting the education of teaching professionals. The current literature emphasizes the need to ensure a true continuum from prior academic education through pre-service education and induction to continuing development. I will return to this point in the second part when I discuss the new imperatives dictated by this situation.

Considerations on the Specific Aspects of Francophones

Before suggesting some changes to the current situation, I believe we must highlight the characteristics of the reality or realities affecting teacher education for Francophones. A better understanding of these factors will improve the chances of success for the proposed changes. Wideen and Holborn (1986) state that any planned change must make careful allowance for a faculty of education's distinctive character. Carrying this argument a little further, we could easily claim that a faculty of education serving Francophones has characteristics that set it apart from predominantly or exclusively anglophone faculties.

It should be noted that since the late 1960s, the few faculties or schools serving Francophones in minority communities (I have found no more than six for all of Canada outside Quebec) have operated in a university environment. While most were originally teachers' colleges, they have gradually been integrated into the university community. As a result of this evolution, they have felt the same pressing need as virtually all other faculties of education in Canada to enhance their status within their own university, to win "both respect and resources within the university community" (Wideen and Holborn, 1986: 37). This growing integration into the university community must not lead to alienation from the school environment and teaching professionals. Although demanding, this dual relationship remains necessary if a faculty of education wishes to function fully at the university level and maintain professional standards.

In weighing the challenge posed by any reform, including the extension of teacher education programs, one senses a need to evaluate the means now available to meet this challenge. By "means", of course, we are referring to human and financial resources, student enrolment, existing programs, technical resources and the degree of networking established with other institutions in Canada and abroad. Let us briefly describe these factors to gain as clear an understanding as possible of the present situation.

What is the level of resources currently available to institutions responsible for providing teacher education to Francophones? Let's start with human resources, especially academic staff. Without over-simplifying, we can say there are two professor profiles. The first applies to professors who entered the faculties of education when the teachers' colleges were integrated into universities; their numbers are slowly declining as they approach retirement age. They have generally been assigned exclusively to pre-service education programs and under-graduate-level development programs, and throughout their university careers have tended to place secondary importance on research. The second profile covers professors who arrived after integration, and who appreciate the importance of both research and teaching within the university. They have often worked at the post-graduate levels when such programs were available. As growing numbers of professors retire, we will be faced with a shortage of properly qualified university professors, particularly Francophones. This situation is even more alarming since we are seriously considering an extension of teacher education programs. The shortage of properly qualified professors is even more difficult to solve when the teacher education process must take into account the specific needs of the community, especially in the area of culture.

What is the status of student enrolment in education programs? A few special considerations apply. It should be noted that there are too few graduates to fill positions left vacant by the growing number of teachers taking retirement. The shortage of teachers appears even more serious in remote areas, and is worsening as demand grows for programs in immersion and French as a second language. For example, graduates of French-language education programs will often choose to teach an immersion program in an urban area rather than accept a position in an isolated French school. Furthermore, enrolment in the education program for French schools in some institutions is so low that the preparatory components for teaching immersion and French as a second language are included in this same program. This doubling-up undoubtedly solves a financial problem, but it creates problems of philosophical, pedagogical and cultural orient-ation for the pre-service training program.

Any pedagogical innovation, whether it applies to teaching in elementary schools or to teacher education, is ultimately motivated by one of two forces. You may find I am over-simplifying a bit, but a one-hour presentation does not always lend itself to the fine distinctions that occasionally must be drawn. Thus, all pedagogical reform is motivated either by the will of a few individuals or by an explicit series of conceptual positions supported by reliable and relevant data from research. Recent reforms in education have clearly tended to place greater reliance on empirical data as research activity has expanded. I have surveyed the literature published between 1975 and 1985, and find that few observations are in order, since they may have an impact on the orientation of reform in programs for Francophones. The bulk of the literature comes from the United States and the survey of the literature contained in Fullan and Connelly's paper (1987) also indicates that this work has become a very important benchmark. The other fairly large body of research is that presented by Wideen (1986:3) and his group, who analysed research conducted in the last 20 years on teacher education in Canada. The authors state that "this review is limited to research in pre-service teacher education conducted in Canada". Both surveys reveal that research activity into teacher education of Francophones remains quite limited. This situation has led the directors of teacher education programs to promote more research in this field in order to produce more relevant and applicable data and findings.

Allow me to mention one final noteworthy characteristic that distinguishes French-language institutions from their English-language counterparts. Because there are so few of them, French-language institutions may be more inclined to interact on a regular basis with English-language institutions. These exchanges and cooperation are necessary and do produce valuable benefits. However, because these links commonly focus on areas of common interest, the concerns specific to education of Francophones tend to be overlooked.

It is these specific aspects of education programs for Francophones that must be addressed by the reform of pre-service education in general and especially the extension of this curriculum.

Extension of Pre-service Education: New Imperatives

Through my direct involvement in managing the education program for Francophones since 1975, I have gradually reached several conclusions, and the long hours of discussions with colleagues grappling with specific courses have greatly assisted me in this process. First, the current length of pre-service education programs is so inadequate that it forces professors with expertise in specific fields to limit their instruction to brief introductions. This approach eventually convinces students that for all practical purposes, "theoretical knowledge" in these fields is minimal. Students therefore come to favour what is practical, what works, what involves action and concrete intervention. While professors involved in the practical end may argue that this practice produces acceptable results, students may well decide after six or seven months of studies that they have mastered the essential aspects of the teaching profession. There remains little or no time to study what is now commonly called reflective pedagogy. Thus, professors end the year with two impressions: that they have failed dismally to provide adequate exposure to the major theoretical knowledge on the learner, to the pedagogical relationship and to the major philosophical schools of thought in education; and that they have completed only half the task of developing the skills needed to engage in valid reflection on pedagogical interventions. My second observation relates to the reactions brought on by the proposal to extend pre-service education programs. The cynics reply, "You can't be serious; surely you would not simply repeat the current program for a second year, and there certainly isn't enough material to teach students for two years". Those with a more serious approach say, "Give us clear evidence of what must be done, and we'll see if that actually requires two years". We are caught in a vicious circle: we have delivered pre-service education in a one-year program for so long that we have ultimately proved it can be done.

We must move toward a longer education program, which includes major phases such as:

Initial orientation;

In-School observation;

Formal courses at the faculty;
Preliminary teaching practicum;
Second term of courses at the faculty;
Intensive extended internship;
Period of personal synthesis.

These major stages cannot realistically be condensed into a single year, but must be spread over a longer period that allows for systematic and serious intervention by teachers in the field and professors at the faculty.

What imperatives does reform of this scope raise for Francophones? The orientation of such reform must be based on the most recent information available on revision of pre-service education programs, and the formative and summative evaluation of the effects of this reform must be carried out with relevant data gathered through research monitoring this reform. Second, this reform must move toward systematic and well organized joint action by schools and universities. In this light, we must recognize the following urgent matters:

1. A new generation of instructors

Institutions working in minority communities face the challenge of finding new professors because of vacancies caused largely by retirement. The problem is to recruit professors who fit the category of "practitioner/researcher", who specialize in some aspect of education and are not only able to critically assess the available research but also sufficiently qualified to conduct research activities involving pre-service education programs.

In properly emphasizing this profile, while also noting the fairly small number of Francophones at the doctoral level, we must recognize that there is a serious shortage of qualified candidates for these professorial positions. I have monitored this situation for some time in my own faculty and most others in Canada as well, and there is definitely cause

for concern. How can we meet this challenge? First, of course, we must openly recognize and clearly define the problem. This is one way of encouraging Francophones to continue in these fields. We must also consider increasing bursaries to expand access to doctoral studies. Finally, we must ensure that doctoral programs are available for Francophones. Once again, we are caught in the vicious circle!

The need for new professors may very well rise as pre-service education programs are extended. One component of the extension involves the induction phase, with gradual entry into the profession in close cooperation with teachers as mentors and with some involvement by academic staff of the faculty. Two new responsibilities may therefore emerge: supervision of the education and updating of mentors; and supervision of, or at least participation in, the induction phase.

Some of you may say that we can always solve the shortage by seconding teachers to the faculty. While this solution has already been used and does facilitate links between the faculty and the school environment, over-use runs the serious risk of cutting research activity in a faculty at a time when we are keenly aware of the need to improve our performance in this area.

So much for the first challenge!

2. A more specific program

The extension model involves very close links between the faculty and in-school components of the program. Consequently, increasing consideration must be given to education programs for schools where French is the language of instruction and the mother tongue. I believe it is becoming ever more difficult to "indiscriminately" educate students to teach French as a first and a second language. If this drift is allowed to continue, we will have no choice but to omit some elements specific to the education of Francophones, whether related to the pedagogy of French, to the specific cultural aspects or to the very mission of French schools.

3. Implications for student enrolment

Practising greater purism in the objectives of the pre-service education program may raise concerns about declining enrolment, especially given the current financial status of universities. However, the conditions for such a shift could not be better, since the need for teachers in French-language schools is now clearly on the rise.

4. Conditions affecting education in the field

As mentioned earlier, the extension of pre-service education programs must include at least two new components: a more intensive internship or induction period, and a critical and introspective examination of the teaching activity of a new teacher. Neither component can be introduced unless teachers are properly prepared to act as mentors and unless staff from a faculty of education are involved in the induction process. These new conditions pose a special challenge for every education faculty and every school: to train instructors in the school environment and implement a clearly defined mentor program. The challenge is even greater for Francophones, since their education institutions prepare teachers for a school environment that covers a vast geographic area, even an entire province. School units within these areas vary in size and occasionally include school boards with severely limited human and technical resources. We must therefore consider the education and development needs of mentors who, because they are isolated from education centres, will have to rely on a communications network to achieve true cooperation between the faculty and the school in adequately supervising the induction period.

Without delving into excessive detail, it is clear that such education methods will require development of at least four specific types of support: 1) intensive training sessions for mentors, designed and conducted jointly by the faculty of education, employers and teaching professionals; 2) consistent supervision of mentors by the faculty of education and the school board; 3) development of appropriate reference documents, and 4) establishment of a teleconferencing network to provide ongoing links between all involved.

Development of these support mechanisms obviously will require additional human and financial resources.

5. Two essential ingredients: research and the establishment of inter-institutional links

If the reform of teacher education for Francophones is to be vibrant, lasting and credible, it must be accompanied by considerable research activity. As already noted, Canadian research on teacher education remains very limited, especially among Francophones. This situation must change, and the profile of new professors in faculties of education is already showing promising results. Research activity, which is often qualitative, must therefore examine all components of the education process, including applicant selection, specific aspects of university education, practica, induction, etc. Ideally, this research should be conducted by teams that include academics and school officials, to produce benefits not only for the education program but also for some aspects of the school environment.

Given the small number of educational institutions in Canada for Francophones, links between these centres must be intensified. The Association canadienne francophone des doyens et directeurs de l'éducation oeuvrant en langue française should sponsor a study in the near future of the mechanisms needed to systematize links between the various institutions and to encourage appropriate participation by teachers and school boards, the other partners in education. A forum such as this conference may provide enough stimulus to begin specific actions aimed at intensifying these inter-institutional links.

Conclusion

The issue of extending education programs for Francophones clearly raises the basic challenge of any change: matters can be left to the hazards of fate, change can be introduced through superficial modifications to existing methods, or the problem can be tackled with a

serious, determined, expert and competent approach. Selecting the last option implies agreement that small teams of partners in the education process -- professors of education, teachers involved in teacher education, and school officials -- will immediately begin a critical study of existing methods, develop new approaches to education, submit these new approaches to the proper authorities for approval, and conduct tests and research to monitor this new approach.

I would even venture to suggest that a national seminar be held by the fall of 1989 to review these initiatives. The Faculty of Education at the University of Ottawa would certainly be willing to start this activity if there is sufficient interest.

Thank you for your very kind attention. On behalf of everyone here, I wish you great success in reworking your education programs.

TEACHER EDUCATION FOR NATIVE PEOPLE

R.W. McLeod, Dean
Faculty of Education, and
H.A. Linklater, Director
Native Teacher Education Program
Lakehead University

The Context

Lakehead University, one of the province's smaller universities, is set in Northwestern Ontario in the city of Thunder Bay on the northwest shore of Lake Superior. While the region, which is composed of three districts (Thunder Bay, Kenora, and Rainy River), accounts for about 57% (523,000 sq. km) of Ontario's land mass (Bates, 1987), its population tends to be sparse and scattered (Refer to Figure 1). According to the 1981 census, the population of Northwestern Ontario was 234,000 persons. Of these, 25,245 (11%) reported Native ancestry. The Native population varies across the three districts from 5% (6,950/152,360) in the District of Thunder Bay, to 11% (2,300/22,615) in Rainy River, and 27% (15,995/59,025) in the Kenora District. In all three districts the percentage of Native people is considerably higher than for Ontario (1%: 83,860/8,534,260) or the nation (2%: 413,380/24,083,495). It has been projected that Native population will approach 20% in Northwestern Ontario (Corbett and Frewin, 1985) by the 21st century. Thus, as a regional institution of post-secondary education, Lakehead University has a relatively unique challenge and opportunity to contribute to the evolution of Native education in general and Native Teacher Education in particular.

One of the earliest focused attempts to serve the needs of the Native people was the implementation of a two-year Native Teacher Education Diploma program which when implemented led to a Standard II Teaching Certificate with five undergraduate courses toward a Bachelor of Arts degree. The program was organized with a six-week summer Orientation

FIGURE 1

NATIVE POPULATION 1981

	Total	Native	Per Cent
THUNDER BAY	152,360	6,950	5
KENORA	59,025	15,995	27
RAINY RIVER	22,615	2,300	10
NORTH-WESTERN ONTARIO	234,000	25,254	11
ONTARIO	8,534,260	83,860	1
CANADA	24,083,495	413,380	1.6

Session, and two years of full-time academic study. The first class was admitted in the summer of 1975, and two years later in the fall of 1977, nine of the initial ten graduates began teaching careers. Since the inception of the program, over 90 students have graduated from this program. Of these more than 40% have gone on to complete their undergraduate degrees, and a number have completed Bachelors of Education through the University's Continuing Teacher Education program.

As originally conceived, the diploma program was designed to prepare elementary classroom teachers of Native ancestry to provide educators who not only understood the realities of Native culture but also could be role models for the Native students who in the provincial and federal educational systems were experiencing low levels of academic achievement and high dropout rates. Writing in 1985, Corbett and Frewin (p. 6) observed that 1) "qualified teachers of Native ancestry are still seen as necessary for the achievement of Native educational goals", and that 2) "there is still an insufficient number of degree graduates of Native ancestry to fulfill the need". These observations were generated from an extensive review of the Diploma program a decade (1984-85) after its inception, in which Corbett and Frewin (1985) served as external reviewers. Based on the findings and recommendations of this report, Lakehead University decided to move to the concurrent program in Native Teacher Education. The 1987-88 academic year has marked the final offering of the Diploma program, and the commencement of a four-year concurrent B.A. (General) - B.Ed. (Native Education). Figure 2 provides a chronological summary of the evolution of this program.

The Program

The B.A. (General) - B.Ed. (Native Education) program is composed of twenty-four and a half full course equivalents of study (Refer to Table 1). This includes required Arts courses in Native Studies, (3 f.c.e.), general Arts courses which may include courses which focus on Native peoples and issues (10 f.c.e.), specific courses in Native Education, (1 f.c.e.), and general education courses in curriculum and instruction

FIGURE 2

CHRONOLOGICAL OVERVIEW OF

NATIVE TEACHER EDUCATION

AT LAKEHEAD UNIVERSITY

Lakehead Faculty of Education

1969

Feasibility Studies & Negotiations

1974

First class admitted

1977

Director hired for NTEP
Native Teacher Counsellor hired

1975

First graduates

TWO YEAR DIPLOMA

Native Language Instructors Diploma established

1982

Decision to Review Program

1984

Final Report from Review

1985

Planning for Concurrent Degree
Negotiations with Arts Department
re Native culture courses

1987

First class entered

1988 Last graduating class
for Diploma

FOUR YEAR CONCURRENT
B.A./B.ED.

Hiring Algonquian Linguist

TABLE 1

NATIVE TEACHER EDUCATION

PROGRAM COMPONENTS

NATIVE CULTURE COURSES

GENERAL ARTS COURSES

GENERAL EDUCATION COURSES

NATIVE EDUCATION COURSES

FIELD EXPERIENCE

<table>
<tr><th></th><th>YEAR 1</th><th>YEAR 2</th><th>YEAR 3</th><th>YEAR 4</th></tr>
<tr><td>SUMMER ORIENTATION 2 f.c.e.</td><td>4 f.c.e. General arts (2 Spec. 2 Elec.)

1 f.c.e. Native language</td><td>3 f.c.e. General arts

2 f.c.e. Native culture</td><td>3 f.c.e. General arts

1½ f.c.e. General education</td><td>5 f.c.e. General education

1 f.c.e. Native education</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Intro. to Ed. microteaching</td><td>four weeks</td><td rowspan="2">eight weeks</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">FIELD EXPERIENCES 2 f.c.e.</td></tr>
</table>

foundations, and school organization and administration, (6 f.c.e.) as well as, supervised field experiences, (2 f.c.e.), which include 12 weeks of classroom placements as student teachers. The emphasis in the first three years of the program is on general Arts studies; however, educational studies are included in all four years. In the first and second years, students have .5 f.c.e. each year in educational studies; in year three, they take 1.5 f.c.e. studies in education and they carry 6 courses in education during the final year of the program, as well as field placements.

During the current transition from a two-year diploma program to a four-year concurrent program, we have attempted to maintain the emphasis of the original vision on Native language and culture, and in addition to build in more general Native Studies, and issues in Native Education. To do so there has been considerable consultation and negotiation within the University with the Departments of Visual Arts, English, and Languages to transfer and modify the diploma courses to degree credit courses in North American Indian Literary Studies, Native Arts and Crafts, and Algonquian (Cree or Ojibwe) Studies to the respective departments. Two factors have facilitated this process. The first involved the transfer of the Native Language Teachers' Program initiated by the federal Department of Indian and Northern Affairs (Canada) as a pilot project in 1973 to Lakehead University in 1981 as a four-summer Diploma program for Native Language Instructors (Hubbert, 1987). This Diploma program includes linguistic studies in an Algonquian language, first and second language methods courses, and courses in general pedagogical studies. When this transfer was undertaken the Native language courses were negotiated into the Department of Languages in the Faculty of Arts. This set the model for the more recent extension of our studies in Native Arts and Crafts and Native Literary Studies to the appropriate departments in the Faculty of Arts.

Although to date this program has been mounted primarily with parttime sessional instructors and administered by a Co-ordinator on a renewable term appointment, it has contributed significantly to the

support of Native Studies at Lakehead University and particularly to the Native Teacher Education Program. The second positive event was the implementation of the Faculty renewal component of the Excellence Fund established by the current government of Ontario. In its submission to this fund, Lakehead included and has received approval for a full-time tenure-track position for a Linguist in Algonquian Language Studies. The Faculty is currently in the process of filling this appointment. This will provide a continuing Native language study base which makes possible the offering of a minor in Native language study and will enhance both the Native Language Instructors' Diploma program and the Native Teacher Education Concurrent B.A.-B.Ed. program.

Since the early seventies when Dr. J. Angus, the first Dean of Education in the then newly created Faculty of Education, brought to Lakehead University a vision of a Native Teacher Education program, negotiations with the representatives of the native communities, provincial Ministry of Education, and Colleges and Universities, the federal Department of Indian and Northern Affairs (Canada), and the provincial Teachers' Federation have continued as the Native Teacher Education programs have been integrated into the fabric of the University's offerings.

As programming in Native Teacher Education became a reality, the two-year diploma program was implemented first. Then we expanded to include a Native Language Instructors' Diploma program. Now the first diploma program is evolving into a 4-year concurrent B.A. (General) B.Ed. (Native Education) degree program. Throughout this development there have been a number of critical issues on which we have sought consultation. In doing so we have included representatives of the Native Peoples' Organizations, the University Community, the provincial and federal governments, and the representatives of the teaching profession. On occasion tensions have arisen between the expectations of these varied constituencies and available resources and institutional commitment. A selected number of such issues will be the focus of the second part of this presentation.

Selected Issues

There are many issues in the field of Native Teacher Education and to deal adequately with them all would require a major research paper. The authors have selected four areas and will deal briefly with each in turn. They are: Native and non-Native expectations for education; the segregation and integration of students; the focus of studies -- should Native or non-Native content be employed?; and, the issue of Native access to higher education. Afterwards there will be a brief discussion of the possible impact such issues could have, or should have, on teacher education. Most of the ideas presented are based on personal observation and discussion, although sources mentioned earlier provide some support as well. In addition, the appendices will be interesting reading for anyone interested in Native Teacher Education.

Expectations

There are three groups who will be considered and while they are somewhat similar, there are some differences. Firstly, the students enrolled in the Program will be considered. Then the expectations of Native people in the region will be outlined. Finally, the expectations of some non-Native people, primarily those in positions to hire NTEP graduates, will be presented.

Initially, the students enrolled were satisfied with an Ontario Teaching Certificate and a two-year diploma. In fact they expressed the thought that a two-year program was just about right. But this attitude began to change as it became clear that some hiring authorities, including some Indian bands, preferred teachers with degrees. The students began to feel that they were at a disadvantage trying to compete in an open job market, although they have always remained in demand for positions in Reserve schools and in some provincial schools which have high enrolments of Native pupils. In recent years they have expressed the desire to come out with equality of qualifications, that is BA/BEd degrees. What has remained constant in their expectations is the perception that there must

be Native content in the Program and the opportunity for some on-Reserve student teaching experience. There have been occasional complaints about the nature and amount of Native content, but it has always been accepted as a given that it should be present.

There has been no real change since 1974 in the expectations that regional Native people have expressed, but there has been some change in the amount of control that they exercise. They still want Native teachers as good role models for their youth and they still express the belief that Native people understand Native people better and can teach them more effectively. They also now want such teachers to have equal paper qualifications as non-Native teachers while at the same time they expect that Native teachers will provide a strong cultural component. They still want their teachers to be able to teach reserve pupils their own culture but also to prepare them for further education. If there has been a significant change, it is that in some cases Native bands would prefer a non-Native teacher with strong paper qualifications over a Native person with a Diploma. But there is still a strong desire to merge the best of two cultures.

Hiring agencies such as the Department of Indian Affairs want high quality teachers, often expressing the same expectations as the Native people. However there seems to be a built-in bias against special programs in general and the two-year diploma program in particular. In the past, some Indian Affairs counsellors have counselled strong students away from NTEP, and then turned around and criticized the Program for not having strong students. They also seem to blithely ignore the fact that NTEP students come out of Indian Affairs schools and if they are weak academically, as is the most common complaint, it is not the fault of NTEP but of Indian Affairs. Recently some bands have arrived at the same conclusion and have expressed no desire to take over schools that had been operated by the Department.

Segregation and Integration

In the Diploma Program, the Native students were for the most part

segregated, with minimal integration. Part of the reason was the different routes involved, the NTEP students being diploma people and either freshmen or sophomores while the non-Native students were degree-bound with three or four years of experience in a University setting. Faculty members believed it would be unfair to put them in a common course, but on occasion, usually an average of one per year, a B.Ed student would enroll in a particular NTEP course such as a native language course or the TESL course for personal reasons. The Native students were integrated in their five elective courses since they would enrol in a variety of courses offered by University departments. Most times they would enrol in groups and would form a small minority clique in the course. There were annual questions about the segregation, from both groups, usually in late winter. B.Ed. students would question why they were kept apart from the Native students and why the Native students were not more involved in student affairs. Faculty began taking steps to promote more social interaction with varied degrees of success. Both groups were barely satisfied with official explanations for the segregation.

In the concurrent program, there is still some segregation but to a much more limited extent, and there has been a conscious effort to bring about more integration. One of the strengths of the Program is the cohesion that exists among the students. Most come from isolated communities where they have an extensive support system. Being thrust into a bustling impersonal environment such as a university campus causes some discomfort and frustration. Because of their intense yet common experiences, the NTEP students always develop a strong sense of group closeness and they provide support, encouragement and criticism for one another as they proceed. Acknowledging these benefits, the designers have NTEP students enrol in two courses solely for them during the summer orientation. Also, during the first year, they enrol in two other courses strictly for them -- ESL, and General Science. In some other first year courses they form the majority but with a strong minority of other students, while in other courses the NTEP students are the minority. Enrolling in these other courses also brings them into contact with students from other disciplines.

There are efforts being made to attract non-Native students into Native content courses such as Native literature, Native arts, and Native language courses, to give them more exposure to and familiarity with Native culture. In addition, there are steps being taken to integrate the Native students in the student teaching component. Previously, most student teaching supervision for NTEP students was provided by Native staff members, and often these students would end up being placed in a limited number of schools. Now they are being distributed at random among all staff members, enabling NTEP students to meet students from different programs and specializations, and also to meet faculty members who may not teach them. They will be placed in any school in the region. In addition, non-Native students are being encouraged to request on-Reserve placements. Lakehead University has averaged about three such placements per year. Thus, the introduction of the concurrent Native teacher program has brought about a planned increase in integration while not totally doing away with segregation.

The Focus of Studies

There are people who contend that Native people do not need to study Native culture and/or Native studies. They maintain that Native people need to become good teachers first and engage in Canadian studies. Then, there are others who advocate establishing more Native controlled institutions such as the Indian Federated College in Saskatchewan, run by Natives, staffed by Natives and specializing in Native studies. Between these extremes, one will find most people, including Lakehead University faculty, striving for some sort of balance.

At Lakehead, there are two types of Native studies courses. The first type comprise those courses whereby one studies about Native people, such as the Native literature course, a Social Work course on Native social policy and various Anthropology courses. Such courses attract both Native and non-Native students. Courses of the second type also attract both Native and non-Native students and comprise such courses as the Native Arts course and the Native language courses whereby one not only studies about Native culture but also learns skills, attitudes, beliefs and values. Both appear to have value and a place in the University.

Then there are other courses which are for Native people but which do not fall within the realm of Native studies. Examples are the General Science course and the various Communications courses. These are designed to diagnose and remediate weaknesses that many Native students bring with them to university study. It must be stated that such weaknesses are not limited to Native people by any means and perhaps such courses should be available and/or mandatory for all students.

All three types form a minority within the Program and NTEP students enrol in many other courses which have little or no Native content. There does exist a dynamic tension, and there may be swings in one direction or the other, but it seems that both types will continue to form a part of any teacher education program for native people.

Access to Higher Education

Since the inception of the NTE Program, native enroiment at Lakehead has increased dramatically. The authors do not credit this one program for the increase but its presence has certainly been a major factor.

One of the direct results is the number of NTEP graduates who have proceeded from a diploma standing to obtain undergraduate degrees, students who might never have been to university otherwise. Certainly their presence on campus, and on the Reserves during student teaching sessions, provided an example for others. Other programs have followed -- Native language programs, a Nursing program and possibly a transitional program -- all offering more access at a time when the Native population is increasing and Native people are taking more control of their own affairs. There are more Native people, and more Native people are continuing with their education and institutions of higher learning are striving to attract them. In addition to the new programming, Lakehead, for example, has hired a Native counsellor, and also established a Senate sub-committee on Native Studies.

At the same time, there are factors which are serving to limit the number of Native people attending post-secondary institutions. Although

Bands are taking more control of their affairs, there is still a limited amount of money, and education must compete with housing, health, social assistance programs and economic development for band funding. There was a time when virtually any Native person accepted by a college or university would have received financial backing, but now with costs increasing as the number of such requests also increases, priority lists are being established by the bands. Individual students are being faced with the fact that they must succeed in their studies to retain their funding and are beginning to be more selective about the institution they attend and the program in which they enroll.

There is therefore another curious dynamic at work. There are more Native people wanting higher education, and the institutions are trying to attract them, but there is not the promise of an unlimited upward spiral, and it will be interesting to watch future developments.

The Impact on Teacher Education

The issues presented and the forces inherent in them could have a great effect on teacher education if they are, and can be, taken into account. But there is also a concurrent development which may overshadow them to the point that they may not have any effect at all. There are five areas which will be touched upon and then the other concern will be factored in.

With the recent developments in distance education, there exists the possibility that Native students could begin their Native teacher program while they are still living at home on the reserve. Courses can be delivered through a variety of means and it is conceivable that NTEP students could complete as much as two years of study on the reserve before being required to attend Lakehead University. There are some people who would like to complete the whole program while at home but the costs are prohibitive and such a possibility is more dream than reality. The challenge will be for faculty members to develop and deliver such courses and for the administration to coordinate everything smoothly.

There is a need for research and curriculum development in Native education. One example where that has occurred is the Native literature course, an area in which very little was done until recently. Now there is the possibility that that one course could be divided into several. There are also a few tantalyzing questions which have incomplete answers so far. Do Native students learn differently than non-Natives, and if so, how must our education programs be altered? There has been some research done in this area but not yet to the extent that it has affected teacher education; at the same time, it is a popular stand to take. There is also the question of whether Native culture can or should be taught in school settings. Some contend that Native traditional ways must be taught in traditional settings and styles. In any case, there is room for a lot of development and research and it is a question of whether or not faculty members will undertake such areas of study.

The other two areas are linked. With more Native control and involvement occurring in general, the institutions could cooperate more. One area is in governance. There should be Native senators and Native governors on the boards of post-secondary institutions, and Native people should be more involved in planning and program development. There have been sporadic attempts at Lakehead, but no really effective system has yet evolved. There are two Native faculty members in Education, but there is no Native advisory board and it is possible that Native needs are not being fully taken into account. The fourth area is closely linked and that is the evaluation of the Program. There was limited Native involvement in that process, and one whole area was deliberately omitted, namely, the effectiveness of the NTEP graduates as classroom teachers. With most of our graduates teaching on Reserves, there could be a study done on their effectiveness with the results funnelled back into the faculty for use in program change, all with the cooperation of the Native people.

The factor that overshadows these possibilities is the looming teacher shortage in Ontario. There will be a great emphasis in the next few years on churning out more teachers, with an increase in enrolment

and the resultant stresses which accompany it. Most of the efforts of faculty members will have to go towards meeting the demand and there may be little time, and perhaps even less inclination, to engage in the areas mentioned above. The issues presented could have, and it could be argued should have, a terrific impact on teacher education, but because of a totally unrelated development, they may not have any impact at all. The only saving grace is the will of the Native people themselves. Just as Native diploma students went on to complete undergraduate degrees, so might Native degree students go on to graduate work. They might deal with these issues, struggle with these questions, and begin to demand changes, and it might be better that way.

REFERENCES

Bates, J. David. (1987) Lakehead University and Native People, An Emphasis on Northwestern Ontario: Research, Education, Community Service. In P. Adams and D. Parker (Eds.) Canada's Subarctic Universities/Les Universites Canadiennes du Moyen Nord. Ottawa: Association of Canadian Universities for Northern Studies, p. 35-49.

Baxter, Neva. (1982) Assessment of the Native Teacher Education Program. Unpublished Master's Thesis. Lakehead University.

Corbett, Ruth, and Carlos Frewin. (1985) A Review of the Native Teacher Education Program (NTEP) at Lakehead University. A report prepared for the Faculty of Education, Lakehead University in Thunder Bay, Ontario.

Hubbert, Mildred J. (1987) Review of the Native Language Instructors' Program at Lakehead University - Thunder Bay, Ontario. A report prepared for the Faculty of Education, Lakehead University in Thunder Bay, Ontario.

Mitchell, Mary. (1986) A Vision of Algonquian Languages at Lakehead University. A paper submitted to the Dean of Education, Faculty of Education, Lakehead University, Thunder Bay, Ontario (Photocopy).

WHAT DO FACULTIES DO WITH EXTRA TIME?

Geraldine Gilliss
Director, Research and Information Services
Canadian Teachers' Federation

Today we have had a number of interesting presentations concerning the many demands on teachers which are putting pressure on faculties of education to both modify and expand their programs. There have been many fine proposals for qualitative changes in curriculum.

At some point, however, all educational institutions must come down to earth and begin to express their program aspirations in a quantitative manner.

Tomorrow, when you begin your group discussions, you will in fact, be asked to do just that -- to choose, from all the possible content that it might be worthwhile for student teachers to address, those particular topics which teachers must study before they enter classroom practice. Moreover, you will be asked to determine the minimum amount of time necessary to provide this program.

I do not, of course, wish to pre-judge the results of your discussions, or to influence unduly their course. However, it occurred to me that you might find it helpful if I were to share with you the quantitative analysis of teacher education programs that I engage in from time to time. At the least, the analysis would provide an illustration of the type of product you might have from your discussions tomorrow.

The handout which you have received illustrates the type of analysis that I have in mind. Table 1 in the handout provides the detailed analysis and Table 2 provides a summary.*

---

* See Appendix for Tables 1 and 2.

As a instrument for the analysis I have chosen to use existing CTF policy, which lists the minimum core content for the professional studies segment of teacher education programs. This policy is fairly old. It was adopted in 1978, following the work of committees meeting in 1976 and 1977. However, it has been reviewed regularly since and there have been few changes or additions.

The list of topics contained in CTF policy reflects very strongly the traditional core program for teacher education, but adds some items that would be appropriate for the updating of programs or are of particular interest to teachers -- for example, technology, classroom management, and the teacher as member of a profession.

When I look at the list critically I conclude that the list has some gaps. For example, it does not specifically mention the "introduction to teaching" and "school administration and organization" courses that one finds in many existing programs. As well, it does not reflect my personal preference for the addition of courses in educational research and multiculturalism.

Nevertheless, if fully implemented, the program outlined in CTF policy would still be fairly demanding. If translated into semester hours at a half course per topic, it would add up to a minimum compulsory core of about 57 semester hours. With the addition of a practicum of at least 12 weeks the total semester hour count would rise to 69 -- in other words, slightly better than 2 years of study.

When I first set out to find some way of analyzing B.Ed programs in a compact manner, I decided that the CTF policy, with a few additions, would serve very well for this purpose. In fact, I could kill two birds with one stone -- (1) I could make some judgment as to the extent that faculties had put in place a program resembling the one proposed by the teaching profession in Canada, and (2) I could assess what areas receive more emphasis when the length of the program offered increases.

The CTF list of core curriculum appears on the left hand side of Table 1, along with those items needed to round out the analysis -- Introduction to teaching, Organization and administration of education and Professional concentrations. All of the asterisked items are listed in CTF policy.

You may wish to note that I have grouped the items under five broader headings -- General Aspects of Teaching
Specific Methodologies
Foundations
Legal Framework
Special Topics.
Space is also provided for student teaching time and for the academic courses that complete the total post-secondary program provided for teachers.

Table 1 contains an analysis of only four programs, drawn from a previous analysis which considered 15 elementary B.Ed programs. I have chosen the four institutions shown in order to illustrate what happens to programs as their length increases. This seems to be a particularly good time at which to make these comparisons since there is sufficient divergence across the country to find programs with professional components ranging from one year to three years. Thus I was able to find Queen's, with a one-year program, the University of Alberta and Memorial with two-year programs, and the University of New Brunswick with a three-year program.

First, I should mention that certain components of teacher education programs seem to be universal, regardless of length. Every program has a course that provides a general introduction to teaching and learning. Every program has courses dealing with methods of teaching the elementary curriculum. As well, every program has some time allotted for psychology, other foundational subjects, and for legal and organizational aspects of education.

Where the shortest program is concerned, i.e. the one offered by Queen's, that is about the limit of the list, although the course descriptions indicate that some of the other topics, such as technology and student assessment, are included within the course on professional skills.

When one moves on to the two-year programs at the University of Alberta and Memorial one finds additions to program in three areas. In the area of general aspects of teaching one finds that there are now specific courses in elementary curriculum and in assessment of elementary children. There is also an increase in the number of psychology courses and in the foundations area generally. Most striking of all, however, is the increase in time devoted to methods course. At Queen's, 9 semester hours are devoted to methods. At Alberta and Memorial the totals are 28 and 24 hours respectively.

The similar totals at the latter two institutions are distributed differently, however. In the University of Alberta program 16 of the 28 hours are compulsory and 12 are to be devoted to a minor. At Memorial, however, 18 of 24 hours are compulsory and 6 are to be devoted to a choice of two other subjects.

The 3-year program at the University of New Brunswick provides some intensification of the trends already noted. In this case even more time is devoted to general aspects of teaching and to methods than in the 2-year programs. Total semester hours devoted to methods rise to 54, with 45 being compulsory and the remaining 9 in a concentration. On the other hand, time devoted to foundations drops significantly.

The new course introduced within the general aspects classification is, in the case of the University of New Brunswick, Classroom Management Techniques. In fact, of the 15 programs I had analyzed on a previous occasion, the University of New Brunswick was the only institution that had a specific course on this topic. I might say that I find this surprising, considering the emphasis placed on this topic by teachers and administrators alike, and the potential of such a course as a focal point for introducing a higher research content to pre-service education.

However, it does not seem to have appealed to faculties.

The University of New Brunswick program is also the only one of the four analyzed here that has an identifiable compulsory course in special education. (Of the larger group of 15 programs previously analyzed, 6 had a course of this type.)

Where student teaching is concerned it is perhaps not too surprising to find that time devoted to the practicum increases with program length, varying from a minimum of 9 weeks at Queen's to a maximum of 18 at the University of New Brunswick.

The trends that I have been discussing are summarized in Table 2. Here I have shown total time for each of the major groupings, as well as the per cent of total program time devoted to that group.

What I find interesting from this table is that as programs increase in length both time and proportion of program devoted to general aspects of teaching and methodologies tend to rise. On the other hand, time devoted to the practicum and to foundations areas tends to rise, but the proportion of program devoted to these areas tends to fall. Time devoted to legal matters and to special topics seems to remain constant, with the proportion of program falling.

Looked at in terms of the CTF policy list, it appears that as programs lengthen one is more likely to find specific courses dealing with items on that list. However, even the longest program does not contain the entire list.

It seems to me that this analysis has given some sort of answer to the question "What do faculties do with extra time?" In particular, when programs lengthen a considerable amount of the extra time will be devoted to methods course, particularly reading and language arts. As well, the practicum will increase, although not in proportion to program increases.

More courses devoted to such general aspects of teaching as assessment, curriculum development, communication and (possibly) classroom management are likely to appear (although the last of these is not guaranteed). There may also be a program addition in the field of special education.

I am not quite certain of the reasons for these trends, particularly the increase in methods courses. Does the increase in language arts and reading reflect a philosophic position regarding the key role of these subjects in elementary schools? Do increases in general aspects of teaching reflect responses to perceived needs of teachers? Why are there no courses on computers, and why are courses on special education in the regular classroom not universal? Why is there so little attention to the teacher's legal status, given the large increase in litigation involving teachers?

I am, of course, not in a position to answer these questions, although I am puzzled to find less response to recent knowledge and modern dilemmas in education than I might have expected.

In any case, I will leave the assignment with you now. Tomorrow it will be your turn, within your discussion groups, to come up with the compulsory program that you feel would best prepare teachers for practice in today's classrooms.

Appendix

Table 1

Core Curriculum in Selected Elementary B.Ed. Programs (in Semester Hours)

PROVINCE	Ontario	SEM. HRS	Alberta	SEM. HRS
Institution	Queen's Univ.		Univ. Alta	
Program	BA/BEd (prim.-jr.)		BEd (elem)	
Length	4 years (3 + 1)		4 years	
GENERAL ASPECTS OF TEACHING				
Introduction to Tchg/Learning			Intro. to Elem. Education Teaching	1
*General Teaching Skills	Professional skills for primary-junior	3		
*Communication Skills				
*Classroom Management				
*Setting Instructional Goals	***		Curriculum Dev. Elem. School	1
*Measurement and Evaluation	***		Elem. C & I (evaluation)	3
SPECIFIC METHODOLOGIES				
Language Arts	Reading and Language Arts	3	Language Arts	4
*Specific Subjects	Math, Social and Environmental Studies, Arts	9	Math, Science, Social Studies, Art, Music, Phys. Ed.	12
Professional Concentration			Minor	12
FOUNDATIONS				
*Child Development, Learning	Ed Psych	3	Ed Psych, Learning	6
*Social, Cultural Background	Ed Contexts	3	Intro. to Can. Ed.	3
*Historical, Philosophical Background	Hist. & Phil. of Ed.	3	Choice of 2	6
LEGAL FRAMEWORK				
Org./Admin./Law of Public Education	School law & policy	3		
*Teacher's Legal Status			Role of Teacher	3
*Teacher as Member of Profession				
SPECIAL TOPICS				
*Special Education Introduction				
*Technology in Education	***			
Other			Sr. Curriculum Course	3
TOTAL CORE		27		64
Education Electives		3		3
STUDENT TEACHING				
*Early Field Experience		-	Classroom Behaviour/ Practice	3
*Practicum**	Student Teaching (8 + 1 weeks)	9	4 + 8 weeks	12
TOTAL PROFESSIONAL		39		72
Academic Courses	Pre-entry degree	90		48
TOTAL PROGRAM		129		120

* Listed in CTF Policy
** Counted 1 week = 1 semester hour
*** Included in Professional Skills Course
**** Included in School Law Course

Core Curriculum in Selected Elementary B.Ed Programs (in Semester Hours)

PROVINCE	Newfoundland	SEM. HRS	New Brunswick	SEM. HRS
Institution	MUN		UNB	
Program	BEd (elem)		BEd (elem)	
Length	5 years (new)			
GENERAL ASPECTS OF TEACHING				
Introduction to Tchg/Learning			Intro. to teaching	3
*General Teaching Skills	Principles/Practices of Teaching	3		
*Communication Skills	Interpersonal Communication	3	Poetry, Language, oral interpretation	12
*Classroom Management			Classroom Manage-ment Techniques	3
*Setting Instructional Goals	Curriculum in Elem. Grades	3		
*Measurement and Evaluation	Assessment of Elem. Children	3	Applied Learning & Assessment	3
SPECIFIC METHODOLOGIES	Children's Lit.	3	Reading,	
Language Arts	Language Arts	3	Language Arts,	
	Reading	3	Children's Lit.	9
*Specific Subjects	Maths, Sci., Social Studies	9	Maths, Science, Geography, Social	
	Choice of 2	6	Studies, Music, Art, Movement	36
Professional Concentration			Concentration	9
FOUNDATIONS				
*Child Development, Learning	Child Development	3		
	Human Learning	3	Child Development	3
*Social, Cultural Background	School & Society	3		
	Choice Hist/Soc	3	Concepts in	
*Historical, Philosophical Background	Philosophy of Ed.	3	Education	3
LEGAL FRAMEWORK				
Org./Admin./Law of Public Education	Ed. Admin.	3	School Law and Organization	3
*Teacher's Legal Status			****	
*Teacher as Member of Profession			****	
SPECIAL TOPICS				
*Special Education Introduction			Early Childhood Special Education	3
*Technology in Education				
Other	Learning Resources	3		
TOTAL CORE		57		87
Education Electives		12		
STUDENT TEACHING				
*Early Field Experience		-		
*Practicum**	Internship	15	Student Teaching (16-21 weeks)	18
TOTAL PROFESSIONAL		84		105
Academic Courses		66		39
TOTAL PROGRAM		150		144

* Listed in CTF Policy
** Counted 1 week = 1 semester hour
*** Included in Professional Skills Course
**** Included in School Law Course

Table 2

Professional Curriculum in Selected Elementary B.Ed Programs (in Semester Hours)

	Queen's		U of A		MUN		UNB	
	n	%	n	%	n	%	n	%
General Aspects of Teaching	3	8	5	7	12	14	21	20
Specific Methodologies	12	31	28	39	24	29	54	51
Foundations	9	23	15	21	15	18	6	6
Legal Framework	3	8	3	4	3	4	3	3
Special Topics	-	-	3	4	3	4	3	3
Electives	3	8	3	4	12	14	-	-
Student Teaching	9	23	15	21	15	18	18	17
Total Professional	39	100	72	100	84	100	105	100

INTERNSHIPS, INDUCTION YEARS AND EXTENDED PRACTICUMS

JULIUS BUSKI
Executive Secretary Designate
Alberta Teachers' Association

Over the last decade or so there has been a great deal of interest in what might be termed the transition experiences from theory to practice -- the extended practicum, induction experiences and internships. Much of this interest is undoubtedly due to the concerns raised in the Carnegie Report, A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century (1986) and the Holmes Group's document entitled Tomorrow's Teachers (1986) about the status of teacher preparation in the United States. Closer to home, Fullan and Connelly's Teacher Education in Ontario: Current Practice and Options for the Future (1987) and Alberta's Initiation to Teaching Project have provoked interest in and discussion on a number of issues significant to teacher preparation. There have been other recent Canadian undertakings as well, ones I'll highlight a little later, which have kept our attention focused. In addition, I think that the changing nature of teaching itself, coupled with dwindling resources, has brought about a number of reviews by teacher preparation institutions and others, such as this very significant conference, of the nature of teacher preparation programs.

From a teacher's perspective, why a concern about the transition experience? Kevin Ryan, in his PDK Fastback entitled The Induction of New Teachers, offers the following account of the feelings of a beginning teacher:

> For the last hour of the school day, I drag myself around. I can hardly be civil to the students by the end of the day. Sometimes I have a headache and sometimes it is sheer exhaustion. And often both. The noise and crowds and the sheer volume of the activity of the school really seem to overpower me. It is not exactly a surprise, because I was a student myself; but I never realized the strain involved in having to

> manage all that activity, all that raw energy. I leave school every day and drive home and crawl into my apartment. All I can think of doing is sleeping. I promise myself I'll only take a nap, but I don't wake up until ten. Then it's a quick TV dinner and lesson plans until the early hours. I don't know how long I can keep this up!

This is a familiar phenomenon for beginning teachers. What can we do to assist them in this very critical transition? The current solution seems to lie in some form of "induction" year.

Induction Years

The induction year has been a topic much in vogue in teacher education journals, particularly American ones, during the past few years. It's part of the wave sweeping through the States, along with post BA or BSc apprenticeship leading to certification and teacher competency testing. The American Association of Colleges for Teacher Education and the Association of Teacher Educators have both spent considerable effort in examining this matter and devoting much of their annual conference time to it.

What might we expect induction programs to accomplish, over and above providing us with a warm fuzzy feeling that we are perhaps finally doing something meaningful? Phillip Schlechty, in an article entitled "A Framework for Evaluating Induction into Teaching" in the Journal of Teacher Education, lays out what I consider a well thought out philosophical base. According to Schlechty,

> The purpose of induction is to develop in new members of an occupation those skills, forms of knowledge, attitudes, and values that are necessary to effectively carry out their occupational roles. And more than this, the primary aim of induction is or should be to create conditions that cause new members to internalize the norms of the occupation to the point that the primary means of social control (i.e., control over performance) is self-control.

He then goes on to list and discuss what he views as desirable characteristics of effective induction systems:

1. Effective induction systems are based on and oriented toward clearly stated, well articulated, and generally understood expectations and norms.

2. Effective induction systems explicitly and implicitly use the process of recruitment and selection as an integral part of the induction process.

3. In an effective induction system, entry into the occupation is marked by distinct stages and statuses.

4. Effective induction systems have mechanisms that encourage mutual support among status equals.

5. Effective induction systems usually call upon neophytes to undergo elaborate vocabulary-building activities, frequently presented as courses about particular subjects.

6. Effective induction systems usually assume that those who are admitted to training are likely to become full-fledged members of the occupation.

7. Occupations with the most effective induction systems rely greatly on intensive clinical supervision, demonstration, coaching, and constant corrective feedback by real practitioners in real situations.

8. In occupations with the most effective induction systems, responsibilities for evaluating new members and providing corrective feedback, training, and support is diffused throughout the group.

Schlechty is, of course, writing from a U.S. perspective, but I believe that the characteristics he lists are worthy of consideration. They certainly go much further than just viewing an induction year as something basically good but without too much structure.

It should also be noted that in the Canadian context, some of his indicators are presently in the purview of the extended practicum and are university based, others are school based and are the responsibility of the school staff as colleagues and others are a joint responsibility.

In Canada we have had two forms of induction years. One of these has been that form of help advocated and planned by teacher organizations and/or school systems, an assistance program, perhaps a buddy system of some sort whereby beginning teachers can get help if they feel they need it, or if they can recognize that need and are not embarrassed to ask. These are usually school based and have a questionable success ratio.

The other form is the internship. Presumably, the internship is a planned experience utilizing a range of resource personnel and with the involvement of teacher preparation institutions. Before I say any more about internships, however, I would like to turn briefly to the extended practicum.

Extended Practicum

The traditional method of bridging the theory to practice gap in the preparation of teachers has been "student teaching". As teacher preparation programs lengthened, more time could be devoted to this activity and the extended practicum evolved. By definition, an extended practicum is a program of structured and supervised full-time in-school experiences of several weeks' duration occurring as part of the pre-service preparation, the successful completion of which is required for degree completion and teacher certification. I realize that this definition might not apply to all institutions and/or provinces but I believe it captures the essence of our understanding as to what the extended practicum ought to be. It should also be noted that this is where some confusion arises because a few institutions, for example those in Saskatchewan, refer to their extended practica as "internships". For the purposes of my presentation and to avoid this confusion, I will reserve the term "internship" for something quite different and will refer to the Saskatchewan placements as extended practica.

How long has the extended practicum been around? I haven't done any detailed historical research, but I believe that one of the earliest, if not the earliest program, was indeed piloted by Saskatchewan around 1963 and fully incorporated in teacher preparation at the Universities of Saskatchewan and Regina in 1977. The extended practicum also became a reality the same year in Alberta, after concerted collaborative lobbying by The Alberta Teachers' Association and the Alberta School Trustees' Association.

How long is the extended practicum? It depends. The controlling factors are province, institution and program. A survey of 1987/88 university calendars reveals a range of 4 to 16 weeks with one or two programs exceeding the upper limit of the range. The Canadian Teachers' Federation has taken the initiative in the last few years to attempt bringing about some standardization, particularly as it regards reciprocity of certification. Current CTF policy on this matter calls for a minimum of 12 semester hours in the practicum, credited on the basis of 1 semester hour per week of practicum out of a minimum total of 120 semester hours in the teacher's post-secondary program.

How good is the extended practicum? Certainly, the answer depends on "for what purpose". Research in Alberta indicates that teacher graduates rate the experience very highly. In 1985 the Alberta Teachers' Association undertook initiatives which resulted in a study of teacher preparation programs at Alberta universities. With financial support from Alberta Education, the Alberta Teachers' Association and the faculties of education at the three Alberta universities involved in the preparation of teachers (Alberta, Calgary and Lethbridge) a project team (Erwin Miklos -- University of Alberta, Myrna Greene -- University of Lethbridge, Rod Conklin -- University of Calgary) undertook a follow-up study of graduates of teacher preparation programs. Four complementary strategies were used to search for answers to a set of research questions. These included literature reviews, a telephone survey of Canadian teacher education institutions, a questionnaire survey and a series of interviews. The following is a quote from their major report, Teachers' Evaluation of

Their Preparation for Teaching:

> Of the approximately 500 questionnaire respondents, more than 60 per cent identified the practicum as a strength in the program. Most of the comments were generally positive; however, some gave a specific indication of the reason why they viewed the practicum favorably. For some respondents, the practicums "tied everything together". Others saw them as the best way of getting experience, as practical, as a source of ideas, and as a way of building confidence.

The following are typical of the comments which were made by questionnaire respondents and interviewees:

> The major strength of the preservice teacher preparation program was the practical experience gained in the practicum sessions, especially the last one. That session was worth more to me than all the time I spent attending courses on campus.

> By far the most effective part of my preparation was the practicum rounds. The participating teachers gave me a lot of freedom and responsibility which helped me tremendously. My last round was ten weeks. I learned a tremendous amount about curriculum and methods of teaching in this round because I taught the majority of the ten weeks.

> ... the fourth year, where I took my student teaching and really got involved with a lot of other teachers in the Faculty was superb. But the earlier years, and on balance, I'd have to call it disappointing.

The researchers note that:

> Among the specific characteristics of the practicum which were viewed positively were experiencing a logical sequencing of development from observation to actual teaching, spending an

> extended period at one school, teaching at different grade levels, and working with different teachers and groups of students. A number of teachers who were interviewed emphasized the importance to them of early "hands-on" types of experiences which enabled them to relate the "theory" of the university to some concrete situations.

The findings of this study certainly aren't surprising. They support previous research on the topic and perhaps illustrate that the novice teacher wants to get out where the action is.

There are, of course, issues and problems which relate specifically to the practicum. Among these are funding, student teacher placement, cooperating teacher preparation and compensation, responsibility for evaluation, extent of faculty involvement and ownership of the program. These are matters which are being reviewed in several parts of Canada, either as reviews of the practicum per se or as components of more comprehensive reviews of teacher education in general. It's not only a Canadian phenomenon, however. As we all know and as has already been stated, teacher preparation is a hot topic in the United States. It's a topic of interest in Britain as well. The Times Educational Supplement (November 20, 1987) reported on a Department of Education and Science pilot project which concluded that classroom teachers, not lecturers, should be responsible for training students in their teaching practice. According to The Times:

> The three-year DES project [costing £154,000] was set up in 1983 following criticism that teacher trainers were too remote from the classroom. It aimed to establish the ideal degree of collaboration between teacher-training institutions and the schools where students on postgraduate certificate of education courses acquire their teaching practice. One recommendation is that lecturers work in the classroom with both students and teachers.

This leads rather neatly into a discussion of internship.

Internship

Teacher education journals of late have been replete with articles on various internship models. The internship seems to have been recognized as a further valuable experience in the transition to full-fledged teacher, as another method of induction into the profession. Yet, the concept of internship is not in itself new. An excellent article summarizing this topic appeared in the April 1984 issue of Teacher Education. In this article, Brian Titley traced the evolution of the internship in the United States, Britain and Canada. According to Titley, internship as a feature of teacher education had been adopted more frequently in the United States and therefore the few Canadian programs had borrowed heavily on the U.S. experience. The Association for Student Teaching (a subgroup of the National Education Association) had endorsed internship as "a most effective and essential element in the education of a teacher" in 1968 and dedicated its entire 47th Yearbook to it. Titley quotes the following definition from that yearbook:

> The internship in teacher education is an integral part of the professional preparation of the teacher candidate, having been preceded by successful observation-participation and student teaching or equivalent clinical experiences in a school environment, and is planned and coordinated by the teacher education institution in cooperation with one or more school systems. The intern is contracted by and paid by a local school board, assigned a carefully planned teaching load for a school year, and enrolled in college courses that parallel his professional experience. The intern is supervised both by a highly competent teacher who is recognized for his supervisory capacity and is assigned release time to devote to the supervision of interns and by a college supervisor who makes a series of observations and works closely with the school supervisor and the intern.

The British notion of internship, states Titley, differs from the American one in that under the British system the teacher has already received teaching certification and been offered employment, while in the

USA the internship precedes certification and involves no commitment for a job offer. This is an important distinction to keep in mind when considering the Alberta experience, which I shall report on shortly.

This distinction was dealt with quite neatly by S.C.T. Clarke in a 1963 paper on internship. Clarke, executive secretary of The Alberta Teachers' Association at the time, stated that meanings then being given to the word "internship" illustrate a "Through The Looking Glass" aspect of the concept.

"When I use a word," Humpty Dumpty said in rather a scornful tone, "it means just what I choose it to mean -- neither more or less."

"The question is," said Alice, "whether you can make words mean different things."

"The question is," said Humpty Dumpty, "which is to be master -- that's all."

To Clarke, internship had the following features:

1. Timing -- it occurs after institutional preparation leading to certification, with the intern not studying university courses at the same time.

2. Practice Teaching -- it supplements but does not supplant practice teaching.

3. Pay -- there is some monetary compensation for the intern.

4. Responsibility -- the intern does not have responsibility for a classroom.

5. Credit -- there is no university credit for the internship.

6. Sponsorship -- the program is jointly sponsored by the Department of Education, the universities, and the teacher, trustee and superintendent organizations.

7. Duration -- full school days, full school weeks and ideally a full school year.

These are interesting perspectives, especially coming from that time period.

Before proceeding to a discussion of the Alberta internship, I would be remiss if I didn't at least mention a number of other internship programs which have taken place in Canada. Among these are the programs operated by the Faculty of Education, University of Victoria in cooperation with the Saanich schools for the past fifteen or so years, Project MEET (McGill Elementary Education Teaching-Teams) in operation for four years commencing in 1967/68 and the University of Manitoba's graduate internship for teachers which commenced in 1975. The Saanich-University of Victoria and Project MEET programs were combined with continued course work at the university. The Manitoba program follows graduation and certification.

The balance of my presentation will focus on Alberta's "experiment" with internship, officially known as the ITP or Initiation to Teaching Project. I'll provide you with some background on how the project came into being, its operation, some evaluation results, recommendations from the evaluators and present status.

On October 2, 1984, Alberta's then Minister of Education, David King, announced the establishment of an internship program, with details to follow. Although the educational community waited anxiously for further details, there was no further news until the so-called stakeholders in education, in this case The Alberta Teachers' Association, Alberta School Trustees' Association, Conference of Alberta School Superintendents, Association of Independent Schools and Colleges of Alberta, faculties of education and education student representatives were invited to send representatives to a meeting of what was to become the Project Steering

Committee, held on February 1, 1985. Also in attendance at the meeting were representatives of the Department of Education, Department of Advanced Education and Department of Career Development and Employment (then known as Manpower). This half day meeting, chaired by Dr. Reno Bosetti, Deputy Minister of Education, was primarily a round table discussion of how the internship program might operate and the possible interests and contributions of the groups represented. Those present were also informed at the time of the government's proposed financial contribution to the project. From the perspective of The Alberta Teachers' Association, it became clearly evident during the discussion that major items for resolution would be membership of interns in the Association and their employment status, as well as the question of credit for the internship experience towards the requirements for permanent certification. It was agreed that a draft proposal would be prepared by the Department and distributed to the stakeholders prior to the next meeting. Such a proposal was distributed on March 1, 1985 and the next meeting was held on March 7. Despite prolonged discussion, agreement could not be reached on the inclusion of interns as active members of the ATA and their employment status. A further significant item of note is that the deans of education were not present at this meeting through an oversight in the sending of notices by the deputy's office. No further meetings were held in the next period of time but negotiations continued on ad hoc bilateral bases between the deputy and the Alberta Teachers' and The Alberta School Trustees' Associations. Agreement on membership and employment status was finally reached by the Deputy Minister and the Association on April 13th and on April 22nd the Minister of Education announced the details of the project in the legislature.

The purposes of the project were to provide employment for recent graduates who might otherwise be unemployed or underemployed and to provide for the continued professional training of graduates of faculties of education in an environment that would facilitate the transition from student to professional teacher. The project was jointly funded by Alberta Manpower, Alberta Education and the participating school systems.

It was expected that the experiences provided for the interns would lead to:

a) refinement of teaching skills;
b) development of professional relationships;
c) assessment of the intern's suitability for placement;
d) assessment of the effectiveness of the internship as a means to improve teaching competency; and
e) further development of the professional skills of supervising teachers.

The project commenced on September 1, 1985 and continued until June 30, 1987. An extensive evaluation of the project was undertaken. Since one of the objectives of this pilot project was to assess the usefulness of the internship environment in improving the effectiveness of teacher graduates, there was some expectation that a form of internship might be introduced after the project completion and review of evaluation reports.

In order to qualify as an intern an individual must have been an Alberta resident for the preceding three years, spouse of a person resident in Alberta for the last three years or graduate of two years at an Alberta post-secondary institution and have graduated from an approved teacher education institution during the preceding 24 months. The project director could use his discretion in the case of those who graduated up to 36 months prior to application. The individual needed to possess or be eligible and have applied for an Alberta Interim Professional Certificate, must have been unemployed or underemployed for at least the preceding two months and have had no previous employment as a full-time teacher.

Participation by school jurisdictions was not automatic. Individual school jurisdictions, private schools or private Early Childhood Services operators wishing to participate needed to develop a plan for the employment of interns and apply to Alberta Education. Each board was responsible for its own project design and evaluation (within provincial guidelines), recruitment and selection of interns, placement and monitoring of the interns and their evaluation. Up to 900 interns could be placed during each of the two years of the project's duration. Spaces were allocated on the basis of school district pupil enrolments.

The maximum time that an individual could be employed in the project would be ten months, i.e., one school year.

The interns were supernumerary staff and were not to be employed as substitute teachers, teacher aides or regular teachers.

The total amount available for each intern's salary (on a ten-month employment basis) was $15,600. Alberta Manpower provided a grant of $7,800 per intern, Alberta Education a grant of $5,460 and the employing school jurisdiction an amount of $2,340. The employer share of Canada Pension Plan and Unemployment Insurance (approximately $750/intern position) was reimbursed to school boards by Alberta Education. All other costs, including voluntary participation in employee benefit programs, contributions to the Teachers' Retirement Fund and a reduced ATA active membership fee came out of the $15,600. Employers were required to extend to interns the same leave provisions covering sickness, critical illness, bereavement and other personal needs as those available to regular teachers.

The Alberta Teachers' Association had agreed that for the two-year length of this project it would not press for inclusion of interns in existing collective agreements. Each intern entered into an individual contract of employment with his/her employer, with terms and conditions governed by the project guidelines.

All interns (with the exception of those employed in private schools) were full active members of the Alberta Teachers' Association but paid a special reduced membership fee. Membership in the Association had been a sine qua non for the Association and had been one of the points which required negotiation before the project had the ATA's blessing. Experience in the project did not count towards permanent certification or future placement on the salary grid.

The placement of interns was to be decided upon by each school jurisdiction. Interns were to be assigned to a school or schools under the supervision of a principal or head teacher and a team of no more than four cooperating teachers, one of whom was to be designated as the intern's

supervisor. No additional funding was provided for release time or cooperating teacher honoraria.

Participating school jurisdictions were informed that their district and school plans were to show that a range of teaching experience was being provided followed by assumption of progressively greater responsibility for teaching duties over the course of ten months, i.e. 30 to 40 per cent of normal teaching assignment near the beginning of the year progressing to 80 to 90 per cent of a normal teaching assignment near the end of the year.

A significant part of the project was the provision by Alberta Manpower of a professional development grant of up to $1,000 per intern. This money could be used for professional development supplies, payments to external consultants and conference costs for interns.

An evaluation of the project was commissioned by Alberta Education in October 1985. The evaluation contract was awarded to a research team which involved education faculty members from the faculties of education in all three Alberta universities and was spearheaded by Eugene Ratsoy, David Friesen and Ted Holdaway from the University of Alberta.

The evaluation had two facets -- summative and formative. Evaluators collected data through a literature review, observation of classroom performance of interns and beginning teachers (including some longitudinal observations) and interviews with interns, teachers and representatives of the stakeholder groups.

The findings are contained in two technical reports and in a smaller final report.

The first set of findings I share with you is based on data gathered from interviews and questionnaires during the second year of the project. These are taken directly from the Final Report. Because of our time limitation, I am reporting on only a number of these and some of the findings have been truncated by me for the sake of brevity and with some

trepidation of oversimplification. For a full listing and discussion I would refer you to the original document.

1. Continuation of the internship program. There was a clear preference by all 19 categories of respondents that the program of optional post-B.Ed. internship in Alberta should be continued. The second most preferred alternative, also supported by a majority of respondents, favored compulsory internship.

2. Development of internship policy and guidelines. There was clear support for all five categories of organizations proposed -- Alberta Education, the school systems, The Alberta Teachers' Association and the Alberta School Trustees' Association (in approximately that order of preference) -- having some involvement in developing internship policy and guidelines, and for Alberta Education having major responsibility in this area.

3. Administration of the internship program. There was a very strong desire among all respondent groups for the "major responsibility" for day-to-day administration of the internship program to reside with school systems, and for Alberta Education, The Alberta Teachers' Association and the universities to exercise "some involvement" in this task.

4. Permanent certification. Respondents strongly supported the proposal that permanent certification be granted following satisfactory completion of internship and one year of satisfactory teaching.

5. Salary of interns. Strong support was advanced for a salary for interns of 75 per cent of the salary of beginning teachers.

6. Length of internship. The respondents clearly favored an internship of one year in length.

7. Teaching load. Respondents felt that interns should assume approximately half of the teaching load of a full-time teacher at the begin-

ning of their internships, about two-thirds to three-quarters midway through and a full teaching load toward the end.

8. Overall value of the internship. Individuals directly involved in the internship program as interns, former interns, supervising teachers, principals or superintendents assigned very high ratings to the program, ranging from 7.9 to 9.1 on a ten-point scale.

9. Satisfaction levels. With the exception of salary, interns were more satisfied than beginning teachers with various aspects of their initial year as teacher or intern and beginning techers with internship experience were more satisfied than neophyte beginning teachers.

The classroom observation component of the evaluation involved samples of interns and beginning teachers in both years of the project. Samples consisting of 151 interns and 120 beginning teachers were observed in the fall of 1985, with 92 of these former interns and 97 of these new second-year teachers observed a year later. In the second year a new sample of 51 beginning teachers was observed as well.

Classroom observations were carried out by trained observers who used a classroom observation record which includes 26 teaching strategies. These are:

1. Rules and routines
2. Awareness
3. Preventative
4. Directed action
5. Low-key responses

6. All listening
7. Overlappingness
8. Compliance
9. Monitoring
10. Planned activities

11. Shared purpose
12. Optimized learning time
13. Signal to begin
14. Variety of techniques
15. Smooth flow

16. Pace of lesson
17. Minimum directions
18. Appropriate level of communication
19. Clear information
20. Questioning distribution

21. Questioning clues
22. Level of questions
23. Praise
24. Expectations
25. Caring
26. Responsiveness.

The results of the observations are quite interesting:

1. Longitudinal comparison of beginning teachers with internship experience -- statistically significant increases for 22 of the 26 teaching strategies (all except numbers 21, 22, 23, 24).

2. Longitudinal comparison of second-year teachers without internship experience -- statistically significant increases for 23 of the 26 teaching strategies (all except numbers 21, 22, 23).

3. Comparison of 1986 beginning teachers with internship experience and 1985 beginning teachers without internship experiences -- for 21 of the 26 strategies the former interns had significantly higher ratings (all but 14, 21, 22, 23, 26).

4. Comparison of 1986 beginning teachers with internship experience and 1986 beginning teachers without internship -- statistical differences in only five of the comparisons (numbers 1, 7, 8, 11, 13).

5. Comparison of 1986 beginning teachers with internship experience and the combined groups of 1985 and 1986 beginning teachers without internship experience -- statistically significant differences in favor of former interns in all but 6 strategies (numbers 14, 21, 22, 23, 24, 26).

The conclusions of the researchers are as follows:

> Based on the findings from the classroom observation study, the following major conclusion about the two-year Initiation to Teaching Project was reached:
>
> The Initiation to Teaching Project was effective in improving the classroom teaching skills of interns.
>
> The results of the components of the classroom observation study, including longitudinal as well as cross-sectional comparison, yielded findings that strongly support this conclusion.
>
> Various comparisons of interns and beginning teachers, especially the results of the longitudinal study of beginning teachers with and without internship experience, led to a second important conclusion:
>
> A year of teaching experience either as an intern or a beginning teacher was effective in improving classroom performance.

In formulating specific recommendations for future action the researchers considered a number of alternatives. These included:

1. Mandatory internship as part of the university teacher education program.

2. Optional internship as part of the university teacher education program.

3. Optional internship for interim certificated beginning teachers.

4. Mandatory internship with interim certificated beginning teachers.

5. Mandatory residency for interim certificated teachers.

Their recommendations are as follows:

> Based on the evaluation of the 1985-87 Alberta Initiation to Teaching Project, the literature and research on teacher induction, and the experience of other professions, the following course of action is strongly recommended:
>
> That, by September 1990, every beginning teacher -- that is, one who has completed the university teacher preparation program and has never been employed on a regular, full-time contract -- be required to complete successfully an approved internship, to be known as a "Teacher Residency Program" for "Resident Teachers". The program would have these central features:
>
> 1. length of residency to be an entire school year;
>
> 2. programs for resident teachers to be developed by each school jurisdiction in accordance with provincial regulations and guidelines;
>
> 3. resident teachers to be employed only in schools which are approved on the basis of their ability to offer suitable programs for resident teachers;
>
> 4. emphasis to be placed upon effective teaching and classroom management;
>
> 5. supplementary experiences to be organized to allow the resident teacher to become familiar with the teacher's role, the operations of a school throughout the year, and student development during a school year;

6. teaching load to be substantially less than that of a full-time teacher at the beginning of the school year but to increase during the year;

7. supportive supervision with emphasis on formative evaluation and regular feedback to be provided by a trained team of support teachers, one of whom should be designated "Residency Advisor";

8. privileges enjoyed by other teachers to be extended also to resident teachers with respect to benefits, certification and re-employment, except that their salary should be in the order of four-fifths of that of beginning teachers; and

9. a "Teacher Residency Board" to be established as an independent authority with responsibility for designing the program, for developing regulations and guidelines, for approving schools in which resident teachers may be employed, for developing evaluation criteria and standards for successful completion of the Teacher Residency Program, and for overall direction and monitoring of the program; this board would be composed of representatives of the major educational organizations in the province.

The recommendations have far reaching implications and have provoked considerable discussion.

I've provided you with a barrage of information and probably very few answers. In keeping with that theme, I leave you with the following basic questions for consideration:

1. Should there be an internship program for prospective teachers or teacher graduates?

2. Should the program be mandatory or voluntary?

3. Should the program be pre- or post-degree?

4. What role should each of the interest groups play in it?

5. What should be the relationship of an internship to the extended practicum?

6. Should interns be supernumerary or part of basic staff?

7. What about certification, salary, compensation for cooperating teachers?

8. How would you design a planner's kit?

These are only a few of the questions that need be considered by all of us as we wrestle with the problem of transition from theory to practice. I'm confident that this very creative and resourceful group wil have significant solutions to report from the group discussions this afternoon. The first step to any solution is a realization of the problem and I hope we have come that far.

BIBLIOGRAPHY

Alberta Education. Evaluation of the Initiation to Teaching Project. Final Report. Edmonton: Alberta Education, 1987.

Alberta Education. Evaluation of the Initiation to Teaching Project. Summary Report. Edmonton: Alberta Education, 1987.

Alberta Education. Evaluation of the Initiation to Teaching Project. Technical Report Volume 1. Edmonton: Alberta Education, 1987.

Alberta Education. Evaluation of the Initiation to Teaching Project. Technical Report Volume 2. Edmonton: Alberta Education, 1987.

Clarke, S.C.T. "Internship". Unpublished paper, 1963.

Miklos, E., et al. Teachers' Evaluation of Their Preparation for Teaching. (Report prepared for the Cooperative Committee on Research in Teacher Education, ATA). Edmonton: The Alberta Teachers' Association, 1987.

Ontario Ministry of Education. Teacher Education in Ontario: Current Practice and Options for the Future. Toronto, 1987.

Report of the Task Force on Teaching as a Profession. A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century. New York: Carnegie Corporation, 1986.

Ryan, Kevin. The Induction of New Teachers. PDK Fastback 237. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1986.

Schlechty, P. "A Framework for Evaluating Induction into Teaching". Journal of Teacher Education, Vol. 36, No. 1, pp. 37-41, (January/February 1985).

The Holmes Group, Inc. Tomorrow's Teachers. The Holmes Group, Inc.: East Lansing, Michigan. 1986.

Titley, B. "The Concept of Internship in Teacher Education". Teacher Education (April 1984), pp. 84-93.

PANEL OF REACTORS

Michael Wodlinger
Associate Professor
Nipissing University College

Dr. Buski, I do appreciate the opportunity of responding to you and I have chosen to focus on the beginning teacher and some of the observations I have made that tie into what you have talked about. As one of my colleagues mentioned, there should be a view from the trenches.

There are two phrases that stand out when I think of the beginning teacher walking into her or his first classroom. The first is Dan Lortie's "strangeness of the familiar" and the second is Venman's "reality shock". "Strangeness of the familiar" is indeed an apt expression to describe the environment within which neophytes assume their first duties. After thirteen to fourteen years as clients in the educational system, they have formed well-developed sets of beliefs and values about classrooms, teaching, learning and teachers. Beginning teachers are very familiar with the classrooms in which they were students. Their beliefs and values have created within them certain expectations for the behaviours of students and teachers. There is a strong likelihood that their forays into practice teaching and extended practica do nothing to dissipate these expectations given that they are more of the same.

In many cases, as the research suggests, they may even verify or maintain those expectations. That may be why research has shown us that the initial response to the first crisis of beginning teachers is the falling back onto methods used when they were taught. The transition from student to teacher does not suddenly occur upon graduation from a faculty or college of education. However, the myth still prevails that graduates from training institutions are fully competent and that there is no need for continuation of training in the field. Nothing could be further from the truth. Indeed the literature on teacher growth patterns suggests that the development of a teacher with commensurate skill and attitude may take up to three years after graduation to be completed. Thus when a new

teacher occupies the first classroom he or she does so from the perspective of a student teacher -- a metamorphosing creature that is half in and half out of the cocoon.

The reality shock that Venman discusses occurs as the beginning teacher runs into the sober truth for which he or she was not, nor could be, adequately prepared in the faculty -- the first day routines, the pressures of supervision, the demands of curriculum innovation and curriculum adaptation, the demands of students, and the isolation from collegial interaction. This press of reality results in a significant number of beginning teachers leaving their chosen profession within their first three years.

It is in the process of enabling that ministries of education, school boards, teacher associations and faculties of education can play their greatest collaborative role. They each have a vested interest in the quality of teacher placed in our classrooms. An investment made with the beginning teacher will reap rewards down the road in terms of the quality of student learning and the degree of teacher satisfaction.

Failure to make this investment is, at the very least, naive, and at its worst negligent, in terms of service to both students and electorate.

I'd like to share with you, if I may, a profile of a typical beginning elementary teacher for whom the stakeholders did not believe that a further investment in teacher growth was necessary. Allow me please to introduce you to Alice.

Alice began her elementary teaching career in a small urban board. Her first assignment was a split grade 4-5 class of 35 students. Several of her students had diagnosed learning and/or behavioral difficulties. During her first year Alice's teaching day typically began at 7:45 a.m., when she arrived at the school to set up for her children. When they arrived at the classroom at 8:45, Alice greeted them enthusiastically at the door and maintained that level of enthusiasum until she dismissed them at 3:45 p.m. This was not an easy chore, as her responsibilities included

at least one extra supervision period per day. If it wasn't recess duty it was lunchroom or hall supervision. If she wasn't assigned bus duty she was responsible for staffroom cleanup.

In addition, Alice was expected to take charge of at least one extra-curricular activity. Her choice, because she was athletically inclined, was basketball and field hockey. It was not unusual for Alice to leave school at 6:00 p.m., having gathered together as many concrete materials and supplies as she needed for the next day. After a quick supper and chat with her fiance, Alice spent the next two hours thinking and planning for the next day and other activities that were forthcoming. At midnight she finally went to bed to arise the next morning at 6:00 a.m.

Through this introduction to Alice, this profile which I gained from a 1986 study of a population of beginning teachers in a portion of Canada, I began to realize that this is not an exceptional scenario, that indeed it is fairly typical of many first year teachers across Canada. Alice survived her first year. She is still teaching. However her commitment to the profession is not as strong as it once was. Neither is her desire to do more than is expected of her. The stakeholders, all of us, because of our failure to invest in teacher growth, now have a teacher who will continue to do an adequate job but who could do a great deal more, and who would have wanted to, had she felt that it was appreciated.

All too often beginning teachers are given assignments that their more experienced colleagues don't want. All too often beginning teachers are given loads that equal, and in some cases surpass, those of their veteran colleagues. For some reason, many stakeholders in education have not understood the need for nurturing the growth of beginning teachers. The number of jurisdictions who do make that all important investment in teacher growth is vastly outnumbered by those who don't. The structure of such support will depend on a variety of factors. However there are clear principles for the foundation and Dr. Buski has enunciated them well. The underlying philosophy, however, must reflect the notion that the beginning teacher is growing and developing and that there are processes that will assist in that growth and that development.

I realize that across Canada there are many beginning teachers who are being provided growth opportunities and who are being nurtured. There are jurisdictions which believe in investing in the future of their primary clients through continuing teacher growth from induction to retirement. However, the fact of this conference and the growing recognition of the value of teacher growth are testament to the need.

The key component of a focus on teacher growth is a collaborative approach. All stakeholders -- ministries of education, faculties of education, school boards, teachers' associations -- need to work collaboratively to send a very clear message to all of society that the investment in support for the beginning teacher is not only desirable but necessary. Again thank you for the opportunity.

Jean Franklin
Executive Assistant
Federation of Women Teachers' Associations of Ontario

At the outset, I want to stress our support for some form of induction into the profession. I think I say that almost defensively because I know that the rest of the things I am going to say may sound negative. Therefore I want to make it quite clear at the outset that, speaking very personally, I am a teacher and proud to be a teacher. I would have been a much better teacher had there been an induction period for me. In consequence, I know that on behalf of teachers I can wholeheartedly support it.

However, I want to talk about the induction period from the perspective of teacher welfare, and this may or may not fall into the realm of issues and problems that Julius referred to in his report to us. I do want to lay out some givens. And I think I should put my comments into the perspective of Ontario, since I realize that many of you are not exactly familiar with the way in which things happen there.

First of all, primarily in Ontario, there is essentially a one year pre-service consecutive program. Although there are certain faculties which have a concurrent program, most of our graduates come out of a one-year pre-service program. At the end of that program they are given, by recommendation from the faculty that they attend, a teaching certificate by the ministry of education (or it could be the ministry of colleges and universities -- I am never quite sure which one it comes from). At any rate, it is a certificate that at this time and for at least the past 10 years has been, without it being so named, a permanent certificate. It is called the Ontario Teachers Certificate. Whether the teacher has received most of his or her training in the elementary panel or secondary panel doesn't really show up on the certificate. However, an accompanying record card indicates the areas in which the teacher specializes.

The other point that I want to make about the Ontario scene, and again I think this is very similar to other provinces, is that once a

teacher begins to work for a school board that teacher is given a contract, and by virtue of that contract becomes a statutory member of the Federation. Now the fact that in Ontario our Ontario Teachers' Federation is sub-divided into five affiliates is an interesting wrinkle for us but not one that necessarily has anything to do with my comments.

I want to say that the comments I am going to make about teacher welfare may be construed as not addressing the larger philosophical issues of the induction program. However, I submit to you that unless these issues are dealt with the induction program could well not succeed, just because people have not been down to earth and practical. At the outset I am going to propose a couple of caveats.

The very first one has to do with money. I frankly believe that the induction program, if properly implemented, is going to cost a lot of money. I do not think that money should come out of existing school board budgets, and I do believe that school boards are going to bear the brunt of the implementation process. The government should be prepared to put new money into an induction program.

The second thing that I want to mention as a caveat is the somewhat controversial issues that Julius indicated were hammered out in advance of their induction program. The nitty-gritty of this should be written into the education act or a regulation thereunder, that covers the implementation of the induction program. Thus hassles over this need not occur time and time again at the local board level on the bargaining table, but could be settled once and for all in advance, thus allowing consistency across the province.

The very practical questions that I want to address are those I think it is absolutely necessary to resolve at the outset. Now keeping in mind that teachers work under three important legal documents, a certificate, a contract and a collective agreement, I want to talk about those as they relate to the status of the teacher. I do believe that a teacher in an induction program must be a statutory member of the teachers' federation. That means that he or she should be issued a contract, and should be a

fully practising member of the teaching profession. Julius alluded to the concern about ethics. That is a great concern of mine also, and I do believe that teachers must be members of the profession from the beginning. I do not believe that we can successfully have teachers in an induction program working along with colleagues already in the profession if they are not truly peers and equals.

Secondly, the notion of contract brings to mind the fact that the teacher must have the kind of security that an individual contract provides in her employment with the board. Now, I would imagine that it would be a probationary contract, and that it would be for a period of one year if that is the length of the induction program. I would also presume that the holding of an employment contract with that board would mean that from the beginning the teacher would have access to the third document I referred to, the collective agreement. Because again, in the province of Ontario, that is how teachers are covered by the collective agreement, because they have a teaching contract with their employing board. Under the collective agreement, the teacher inductee would then be covered by salary grid, and to me it seems perfectly logical that the beginning step on the salary grid would be where that teacher would be placed for remuneration. The other benefits of the collective agreement would then flow to the beginning teacher. Although this is not an issue, if in fact the teacher is employed, a rather personal concern, and certainly one of my federation, which represents approximately 32,000 women teachers in the province, is one of maternity rights. I do not believe that we should expect young women to spend half of their childbearing years in an uncertain employment situation. It is only under the conditions of the employment standards act that these women do have maternity rights.

Now I have not said anything about the working conditions of these teachers or the mentor teachers. I am choosing the word "mentor" simply because those of you who are from Ontario will know that that is the word used in the Connelly/Fullan report. I do believe that working conditions must be provided for both the inductee teacher and the mentor teacher, in that neither should have a full teaching load. The exact proportion of the work done by each needs to be hammered out in advance. That is the

sort of thing that needs to be written into the regulation. Clearly, however, there must be time away from the regular classroom load for both the inductee and for the mentor teacher.

I have hurried through these points rather quickly because I realize that time is fleeing and there is still another speaker. Some of the points that I have raised may appear obstructionist, or even designed to sabotage the induction program, but that is not the case at all. I submit that proper solutions must be found for these concerns and questions and that they must be addressed in advance, especially if, in the words of Julius, quoting someone else, "we want the induction period to be doomed to success".

David G. Muttart
Director, School of Education
Acadia University

I would like to begin by saying that I thoroughly enjoyed the presentation by Dr. Buski. It has helped me to validate my decision to spend a full year's travel budget coming to Ontario for this meeting.

I am very conscious of the time and what I will do is simply skip over a couple of the observations that I was going to make, because I think that they are either self-evident or have been touched upon by other people. I will focus on my one major concern. That concern is that, while I am very enthusiastic about the renewed attention to internships and extended practicums, I am a bit fearful that if we, the teacher education enterprise, handle the logistics of the internship or extended practicum in the same way we have other cooperative efforts we will not attain maximum benefit from these exciting developments. This is the theme I would like to develop briefly.

I think I will start with a statement that might not be very popular. I don't believe that we, as a teacher education enterprise, have done a very good job over the years. The good teachers we find out there might well be there in spite of us rather than because of us. I think there are many reasons for this. Two of those reasons relate to the question under discussion -- internships and extended practicums.

If I may, I'll refer to these reasons as realities of teacher education. The first reality is that we, as teacher educators (and I include many people within that group), have never really come to grips with the fact that teacher education is much more than a Bachelor of Education program. A good Bachelor of Education provides a strong foundation but that's all. Teacher education must be viewed as a career long activity. This career long process begins when one enters University and ends upon retirement from the profession. In fact, it probably begins before the prospective teacher enters University. Peter Grimmett mentioned preconceptions. Back in 1975 Lortie talked about the "apprenticeship of

observation" and the fact that when individuals enter a professional program they already have many pre-conceptions about teaching. We have been told this many times and I think that intellectually we all accept it. Every major commission or study of public education that I know of has made the point. Most recently, the Science Council of Canada commented on science teaching in the public schools. The report stated:

> Teachers, perhaps unique among professionals are regarded as fully qualified immediately upon completion of their formal university training. Any further training is largely a matter of personal motivation. Teacher education must be organized to provide a learning process that continues on into the in-service years and teachers must be motivated to participate in this career long learning.

As I have mentioned, it is not that teacher educators fail to understand this reality. We do. The problem is that we never seem to get around to seriously addressing the issue. Faculties of education tinker with curriculum and program length. Departments of education experiment with internships. Local boards and professional associations mount in-service programs. Everyone talks about induction years. All of these activities are well intentioned attempts to improve the quality of teacher education. To the best of my knowledge, however, there have never been serious attempts at coordination. We have never seriously addressed the real issue. Specifically, we have not addressed the relationship between pre-service and in-service teacher education. We have not systematically examined what should be included at pre-service, induction, and in-service stages. We have not begun to consider a model for handling the negotiations that must take place among the partners in teacher education.

This, then, is my first concern. There is renewed interest in internships and extended practicums. I hope there is also renewed interest in determining how such activity fits into a model of career long teacher education.

A second, and related, reality is that there appears to be an inappropriate relationship among the various partners in the teacher education enterprise. I think that at worst, this relationship is antagonistic.

At best it could be characterized as reluctant cooperation. I am thinking here of the whole range of people who should now be involved in teacher education and who, if we move into the area of internships or even extended practicums, must be involved to an even greater extent. These people include university personnel in the Faculties of Arts and Science as well as those in faculties of education, cooperating teachers, principals, central office administrators, and professional association personnel. If we view teacher education as a career long process all of these people are teacher educators.

The sometimes strained relationship among these partners is not difficult to understand. Factors such as time, resources, and traditional role definitions make it difficult to achieve the level of cooperation that would be desirable. The fact is, however, that as we move toward new models of teacher education appropriate relationships become essential. This is my second concern. I hope we have sufficient foresight to attend to this reality.

Finally, let me make two observations about the Initiation to Teaching Project. First of all, I was simply delighted to see it happen. The experiment virtually demands that we address the nature of teacher education and the realities I raised at the outset. It appears that this particular project might have been more a make-work project than an attempt to tackle a significant teacher education problem. Also it might have focussed more on contractual relationships than on pedagogical viability. I know that a number of my colleagues have criticized the project on these grounds. As far as I am concerned, however, this doesn't matter. What matters is that it is a start. We now have an opportunity to build and to view whatever innovations come along, whether they be internships, extended practicums, or induction years, within the context of career-long teacher education. They cannot be viewed as tags-on to existing programs. They must be considered as parts of a new model. Further, I believe it is important that the new model be developed co-operatively by the various partners in the teacher education enterprise.

The second observation relates more directly to Dr. Buski's paper. It has to do with the recommendation that the internship be a post-B.Ed. activity. I think this is a logical recommendation based on the data collected. However, I like it for another reason. It automatically extends the parameters of systematic teacher education.

In conclusion, I realize I am not providing any answers to the very difficult questions of how to re-define teacher education or how to identify who participates in its various components. It is an extremely difficult task and I don't have the answers. I have, however, some experience in attempting to deal with the realities discussed earlier. My institution recently moved from a one-year to a two-year B.Ed. program. The model for the program, which includes a nine-week extended practicum, was developed in cooperation with the various partners in the teacher education enterprise. This involved discussion concerning everything from logical sequence of theory and practice to expectations of partners and clarification of responsibility. We haven't solved all the problems but we have made progress. The experience has taught me two things. It has reinforced my belief that innovations in teacher education are only meaningful if viewed within the context of a systematic career long process and it has convinced me that the logistics associated with planning and implementation are as important as the conceptualization of the innovation. It is my opinion that the internship, extended practicum or induction year will only make a difference if we truly attend to these basic considerations.

DEBATE

Resolved: That in Extending Programs of Teacher Education, First Priority Should be Given to Implementing a Minimum Requirement of Two Years of Professional Studies

For the Affirmative

George Richert
Professor and Former Dean
Faculty of Education
University of Regina

In this paper I want to talk briefly about the following points:

1. The overemphasis of some programs on knowledge acquisition in the arts and science mode; as compared with

2. The lack of sufficient emphasis on professional studies

3. The objectives of a teacher education program -- the professionalization process with some emphasis on differentiated practica

4. The literature and research in teacher education

5. The role of a professional organization.

I see the problem as being one mainly of attitudes and history, since the cost factor in moving to a two-year from a one-year program, all within the context of a total four-year program, is negligible. Thus, my concentration on these factors.

THE OBJECTIVES OF A TEACHER EDUCATION PROGRAM SHOULD BE TO PREPARE SELF-ANALYSING SELF-ACTUALIZING DECISION MAKERS WHO HAVE A LEARNER CENTERED FOCUS

I would like to comment briefly on the two components which make up the greatest portion of a teacher education program: the arts and science classes and the professional studies classes.

Some faculties and colleges of education have, and some still do, make the grave error of attempting to emulate the arts and science mentality which concentrates on acquiring knowledge; or as Wees (1975) put it: we are wedded to the inculcation of knowledge as the end-all of education. Those professional schools which are recognized highly for their professions (medical, legal, engineering, business administration), concentrate on techniques of utilizing knowledge and have very substantial periods of professional preparation in their programs. For example, the medical profession (and you can take any one of the three) is recognized because of what it does with knowledge -- its application -- and thus has created a whole new domain of knowledge. Many of us in teacher education institutions don't want to supervise students in their teaching practice, don't want to research better skills and strategies of teaching or integration of theory and practice, don't make, or even recognize, professional studies as an area of research. We concentrate on "knowledge" in the arts and science sense. That is a tragic mistake. We need to concentrate on doing!

Just a brief comment on this concept of professional studies. Many of us at universities consider ourselves to be experts in an area: educational administration, education science, education social studies, curriculum development, etc. How many of us have really studied or researched a better way of putting together the package of knowledge, attitude, skills and strategies, integrating theory and practice, learning theory, instructional theory, various kinds of practical experiences, contribution of teachers, the role of faculty, etc. In how many faculties do you find a group of professors whose concentration is <u>professional studies</u>?

Teacher education is the process of turning a student into a professional teacher -- it is a professionalization process, the task being to change the individual's focus from "self" learning to "other" learning. This is a continuum. The key questions are: Where on this continuum do you want the individual to enter the school and work with children? What experiences are part of the professionalization process? What is the optimum length of time to devote to these experiences? At what point does the principle of diminishing returns begin?

WHAT EXPERIENCES CONTRIBUTE TO PROFESSIONALIZATION?

1. Arts and Science classes contribute nothing because this is not their purpose. Their function is to inculcate knowledge, and that is important, but they continue students in the student role, unless they are designed and taught keeping in mind the fact that students in the class are prospective teachers.

2. The greatest leap is made by the field experiences (student teaching, internship, or whatever you call it). It should be noted that a number of professional schools have instituted the concept of differentiated practicum experiences -- a series of field experiences each having a distinct and separate purpose.

3. The curriculum and instruction classes along with learning theory and professional studies classes generally precede the long-term practicum and need to be integrated as a part of a limited practicum experience, such as a day a week, in which interpretation of theory and practice is a key process.

4. The foundational and governance issues are also important, but as a post long-term practicum component of the program. Important also are selected "child study" topics at the post internship stage.

What is important here is not just the various experiences, and I have not given you an exhaustive list, but also the sequencing. For example, at our institution, we are convinced that a post internship (after the long-term practicum of 16 weeks) is very important; it provides the prospective teacher with an opportunity for reflection and internalization based on very concrete experiences in classes like philosophy of education and educational administration.

According to Dr. A. Warner at the University of Houston, the hallmark of a professional is "professional judgement". This is something that is not transmitted -- <u>it is developed</u>, and it takes time. I believe one of

the researchers (Berliner?) has stated that teachers are involved in ten substantive judgements every hour; what are we doing to prepare our graduates to assume this responsibility?

When one examines critically the professionalization process, with the concomitant literature and research available, one cannot help but arrive at the conclusion that: it takes longer than one year of professional studies for a student to arrive at a point on the professionalization continuum where he/she is ready for the responsibility of a classroom. A teacher with only one year of professional studies is simply not sufficiently equipped for such responsibility.

KEY ASSUMPTION

My starting point is that an absolute minimum of two out of the four years should be professional studies for secondary teachers and considerably more than that for elementary teachers. I would add that prior to entering these years the student should have had an initial experience in the schools -- an experience that had some guidelines and also involved a faculty member in some way; this experience would be useful in the selection process for entry into the program.

THE QUESTION OF DIMINISHING RETURNS OF PROFESSIONAL EXPERIENCES

In my opinion, we are a long way from reaching this point, simply because there are so many areas to which prospective teachers need exposure: for example, special education because of mainstreaming; cross cultural techniques because there is hardly a classroom in the public systems that is uni-cultural; computer literacy. There are many more which you could think of that would be important for your particular area or region of Canada. As a matter of fact, I would be pleased to see a minimum five-year program of which a minimum of two and a half years, for secondary, and a minimum of three years, for elementary, would be in professional studies.

The rest of the paper will attempt to answer this question. My answer to the key question enunciated earlier is: as far on the continuum toward professionalization as is possible!

SOME IMPORTANT ISSUES

1. In any program there needs to be a series of school experiences, each having a different purpose. This means that

2. The teachers in the schools are part and parcel of the teacher education program of the university and are, in fact, colleagues of the faculty. A quality program cannot function without them and faculty members must realize this.

3. The triad (teacher-student-faculty) is a tremendous structure for growth of all three persons involved. This also means that virtually all faculty must get into the schools and work with their teacher colleagues in the supervision process.

THE LITERATURE

David Hopkins, in writing about a 1982 study in which Dr. Fullan was a co-participant, elaborates on the ecology of teacher education and suggests that the university has encouraged the professor to concentrate on activities such as "pure research" which are somewhat tangential to the main purpose of teacher education. In many universities, the arts and science mentality of publish or perish has become a part of the job description for education professors as well. I will say that at the University of Regina we are fortunate in that a person may be promoted to a full professorship by demonstrating excellence in <u>two</u> of three areas of teaching, supervision and research. You will note that we have separated the supervision function from teaching for purposes of evaluation; this is because there is a whole different domain of knowledge and techniques required in supervision and it is not simply a part of "teaching and related duties".

Wilf Wees, in 1975, said that teacher education needs more resources. He indicated that in medicine the teacher-student ratio was 3 or 4:1, while in education it varied from 17:1 to 27:1. He felt that we need at least three years in education. A further quote from him is worthwhile:

> Most professions are on their own after some specific studies -- not so education -- we are tied to arts and science like a tethered cow. This is possible because we are wedded to the inculcation of knowledge as the end-all of education.

The point here is that faculties of education (and universities) need to take some of the blame for trying to make their mark through the arts and science definition of academics instead of through professional competence. Education needs to make it because of a recognition of the professional, as distinct from academic, nature of the activity. The professional nature of the activity is not less intellectually rigorous. Medicine and law, as I said earlier, are two professions that have achieved prominence, not for what they know, but for what they do with what they know. It is high time that faculties of education took this attitude.

Ian Allan (1975) put it another way:

> there is no question about the validity of insights derived from systematic study of related fields.... The problem is to transfer those insights into action during in-class decision making.

This leads me to a point which I made briefly in my introduction: a major weakness of faculties of education is that very few of us know very much about teacher education. How many of us have seriously studied and researched some of the following questions:

1. Where do the arts and science classes fit? Which classes and how many?
2. Where do curriculum and instruction fit? Should they be subject specific or generic? or both?

3. Where do educational foundations and administration best fit?

4. Where does educational psychology fit? evaluation of students? learning theory? counselling? special education?

5. Where do the differentiated practica fit? How long should each be?

6. How do we sequence these?

These are only a few of the many questions that are desperately needing research.

Some research has begun. Miklos and Greene in Alberta reviewed some of the literature and then asked graduates of the University of Alberta Faculty of Education some questions concerning the effectiveness of preparation programs, strengths and shortcomings of program -- among other things:

Highest in effectiveness were:
- Knowing how children develop and learn
- Knowing ethical standards
- Having a general education
- Using a variety of methods
- Understanding the subject area
- Having a command of the language

Out of the 15 most effective components, 12 were in the professional area. Major strengths of the program were the practicum and the curriculum and instruction classes. Weaknesses were that the substance of university preparation seemed far removed from the realities of the classroom. Teachers would improve programs by injecting more "how to do" emphasis into the preservice program. That is Alberta, where the professional component is at least one and a half years of a four-year program. It is also the province where the concurrent program was begun in Canada.

A number of people at Houston endorse, or lead the way, on greater emphasis on the "how to do" aspect of professional preparation programs. People of the stature of Howsam state that a continuum of field experiences to link knowledge and professional skills is necessary. They insist that program design should include a continuing interlocking relationship between practice and theory. This is, in my opinion, precisely why it is so important that those who know the theory meet, in the classroom, with those who are the practitioners, to help the prospective teacher who is there with them. For either one of these to be excluded dilutes the quality of the program. As Birch and Elliot point out:

> "The challenge of teacher education is to bring within the student teacher's field of perception the relevant samples of practice from which to form concepts and theories in action. In so doing, we will be helping the teacher acquire the tools for interpreting practice and in turn, guiding further action."

> "A core issue in teacher education is the need to ground skill development conceptually and to develop practices for doing so, not merely potentially but effectively. Thus teacher training must be integrated with teacher education. Otherwise the actual practice of teaching will be picked up happenstance without conceptual referents other than the folk wisdom of the teaching craft. Equally pointlessly, educational theories will be picked up without behavioural referents and will be no more than excess baggage."

Let's turn to another aspect of preparation programs: what is the best predictor of success? A couple of researchers (Nelson and Wood) reviewed the literature in the U.S. (A Nation at Risk, etc.) and made the following statement:

> A scenario illustrating the reform recommendations would look like this: If prospective teachers are recruited from among the academically-best of high school graduates; if they perform well in university courses; if they possess basic skills competency and are educated extensively in their academic disciplines; and if they are placed in schools under the guidance of master teachers, highly competent teachers will emerge

So, they set out to investigate whether these hypotheses might indeed be true. The key criterion variable in their study was success in student teaching. They then made the assumption that a person who was a success in student teaching would be a successful teacher.

Of all the variables they examined, only those which focussed on performance in pedagogical courses were significant. The authors state that the coursework more closely relates to the knowledge and skills required in teaching and that performance in that coursework can predict success in teaching. High school grades did not predict success; university grades in other courses did not predict success. As a matter of fact, one of the secondary findings was of great interest to me and endorsed our experiences at Regina: the imposition of an arbitrary cut-off point in high school averages or rank on admission test results would eliminate as many highly successful student teachers as it would least successful student teachers. At our university, as many highly successful interns have average marks as have high marks.

This is why I said previously that a first component of a program, in fact a prerequisite, should be successful involvement for a short period in a school.

Berliner (1985) has said that there now exists a body of knowledge and a fresh set of conceptions about teaching on which to base teacher education. Pedagogical knowledge can be used to provide teacher education with a scientific foundation.

Coonan (1987) says:

1. We are still not paying enough attention to research; we rely on intuition and personal preference.
2. The theory/practice link needs more work.
3. Thinking in teacher education is primarily confined to professors' own disciplines and is not concerned with mutual links between the various fields of knowledge.

4. Teacher educators rarely model the theories presented. They rely on lecture -- they don't use microteaching, simulations, protocol materials, and reflective teaching.
5. Models of supervision are generally weak.

Joyce, as far back as 1968, stated that the first consideration of a teacher education program must be rooted in a commitment to educational change. This is a point that is often overlooked; in fact, it should have been mentioned earlier in this paper as one of those additional areas with which students should be familiar. This topic, especially, is one that would need to be covered in the preservice program -- before the socialization process of the school has occurred. The problem of one person as a change agent entering a staff of 10 or more teachers is considerable. How does this neophyte teacher approach areas where change is needed or desirable? The new teacher must have some techniques/skills in his/her background if any change is to be effected.

I would just like to expand on the differentiated field experiences for a moment, and particularly emphasize again the one type that would concentrate on the integration of theory and practice.

This integration works best for a prospective teacher when the university, with assistance from the schools, establishes a situation where the student is literally forced to integrate -- where integration is the norm. For the university to be involved only with the theory portion and to allow the prospective teacher and the supervising or cooperating teacher to integrate "as best they can" just is not good enough. It does not happen. It just so happens that the university professor and the cooperating teacher are the perfect duo to assist the prospective teacher in the process. If this integration is left to a post program internship it will not happen, because the faculty member is left out, and the faculty member must get into the schools.

Interestingly enough, the medical profession is also interested in the concept of differentiated field experiences. As a matter of fact, in 1960, Case Western Reserve University Medical School had every freshman

spend one-half day a week with a physician who had pregnant women as patients -- to see how biochemistry was actually used in the analysis of body fluids, and so on. Since that time, many medical schools have utilized this approach of internship, or perhaps externship.

I would like to add just a word about costs. To move to a two-year minimum program from a one-year program, within a total four-year program, should be cost free. The university is still offering only a total of four years of education to the students; it may mean an internal shift of some resources within the university, but that has been accomplished at many other institutions and can easily be achieved over time.

The greatest problem is not time, but attitudes, mind set and the acceptance of the literature and research -- as well as establishing centres for research and development in teacher education.

The cost of offering a credit hour in the Faculty of Education at most institutions is probably less than a credit hour in arts, and considerably less than a credit hour in science. For the past fiscal year, this has been the situation at the University of Regina.

PROFESSIONAL ORGANIZATION

One other observation: teacher organizations have played very prominent roles in the improvement of teacher education programs across Canada. Certainly in Saskatchewan, the STF has been a major player in virtually all substantial innovations in teacher education in Saskatchewan. These organizations have influence -- if they choose to exercise it.

SUMMARY

We know what needs to be done. The areas of pedagogy that need to be stressed were mentioned earlier -- and I repeat them here: the development of precise professional competencies, the development of positive personal and professional self-concepts, the development of communication, interpersonal and group skills and the acquisition of subject matter.

We know that the best predictors of success are the professional courses.

We know that the most effective program components are professional.

We know that an important component is the process of relating theory and practice.

We know that the subject matter for elementary teachers is the child and how the child learns.

We know that several differentiated periods of field experience are crucial in the professionalization process.

We know that a post long practicum component for reflection is useful.

We know that subject matter, the academic disciplines, is important.

We know that there are a number of special areas with which prospective teachers should be familiar, but which are hardly touched, if at all.

To do all of these things takes longer than one academic year. Let us acknowledge this fact. I don't have a copy of the speech made by Professor Weber of the Faculty of Education, University of Toronto, to a conference in late March in Toronto. However, if the Globe and Mail report is accurate, he has summarized my case very well:

> A student teacher doesn't have time to learn how to become an effective teacher.... The students are caught in a mad blur of assignments. They have no time to think. They have no time to contemplate what it's like to be teachers. They look upon practice teaching, their practical experience, as a survival thing. Then they bolt like hell, they get into a job and then they teach the way they know best. They've had no time to really be trained at all.

What does he recommend? That the one-year Ontario programs be turned into two-year programs -- at least.

There is no doubt in my mind that a two-year program is superior to a one-year program in graduating students with better professional competencies, better self concepts and better human relations skills.

REFERENCES

Allan, Ian. Theory and Practice in Teacher Education -- Problems and Approaches to Solutions. A paper given to CAPE, 1975.

Birch, D.R., and Murray Elliott. Towards a new conception of teacher education. in Contemporary Educational Issues ed. L. Stewin and S. McCunn. Copp Clark Pitman Ltd., Toronto, 1987.

Campbell, C., et al. Professional Development: Responding to Teacher Needs. University of Regina, 1986.

Hopkins, David. The problem of change in Canadian teacher education. The Canadian Journal of Higher Education Vol. xii, No. 2, 1982.

Joyce, Bruce. The Teacher-Innovator: A Program to Prepare Teachers. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1968.

Joyce, Bruce, and Renee Cliff. The Phoenix agenda: Essential reform in teacher education. Educational Researcher 1984.

Lang, H.R. Doing -- Not Just Knowing. Learning Principles and Practices of Teaching Through Modelling, Lab and School Practice and Reflection. University of Regina. An Educational Professional Studies Paper presented to WESTCAST, 1987.

Lang, H.R., and A.G. McBeath. Principles and Practices of Teaching. University of Regina, 1988.

Lang, H.R., and J. Scholler. Secondary Teacher Education. University of Regina: Responding to the Call for Reform. A paper presented to the AERA, Chicago, 1985.

Miklos, Erwin, and Myrna Greene. Assessments by teachers of their preservice preparation programs. The Alberta Journal of Educational Research Vol. xxxiii, No. 3, Sept'87.

Nelson, Barbara, and Lonnie Wood. The competency dilemma. (A research summary) The Journal of the Association of Teacher Educators Vol. vii, Nos. 1-2, Spring/Summer 1985.

Stones, Edgar. Meta-teaching: A suitable case for study. British Journal of Education Vol. 3, No. 2, 1977.

Trew, Linda. Administration of Teacher Education: Development of a Teacher Education Model. University of Regina. An unpublished paper, 1977.

Tyler, Ralph. What we've learned from past studies of teacher education. Phi Delta Kappan.

Wees, Wilf. Issues in Teacher Education. A paper given to CAPE, 1975.

For the Negative

Michael Fullan
Dean, Faculty of Education
University of Toronto

It is nice to be on the podium with George Richert. I haven't seen much of him since we were in Norway together.

Let me start by saying that I don't get a clear sense from George's remarks how the debate is being defined and I would like to start by clarifying that. What does two years of professional studies mean? I think I heard two different aspects of it and I'll assume both were included. One is the relative role of arts and science vs professional studies within the university, whether it is a 4-year or 5-year degree, and whether it is consecutive or concurrent. The other distinction is the relative role of the university vs the field. By the field I mean teacher federations, school boards and teachers in schools. It seems to me that those are two distinct aspects, in that you have to talk about them separately before bringing them together. There are at least three major elements of that. One is the role of the university at large. (Let's call it arts and science even though it is even larger than that.) The second is the role of the faculty of education and the third is the role of the field in teacher education. I think the debate could take any two of those and go in different directions.

I want to make that distinction because some of George's comments had to do with arts and science inside the university and others seemed to spill over into the field. Although he recommended a two-year program at the end, I didn't hear him make the sharp comparison. If we were going to add another year to the program would it be better to add it within the university context, for example a two-year BEd, or would it be better to add it in the field context, for example a new induction program. That is part of the debate and I didn't hear him address that.

I think it is a question of relative control and power in the relationship and one of my points of departure in being not in favour of

the two-year solution is that I think it gives more power to the university and the faculty than to the field. That is what is wrong with it. It is wrong because the universities by and large have not demonstrated that they are going to use that power well for teacher education. And many of George's arguments confirm that. It is really a question of how we build from there.

I am going to talk about several elements. I want to start by reframing the question to allow for a broadening out beyond teacher education. I think the basic point to start with is what is going to improve education, not just what is going to improve teacher education (although obviously they are related). If you define the question that way, I think you get into a much broader set of issues, as I will try to illustrate. Let's take the following four elements, which I propose as necessary to achieve a major impact on education. One of those elements is the teacher education continuum. In that regard the question is, what kind of arrangement is going to provide a sustained continuum, encompassing the years prior to the BEd, the BEd itself, the early years of teaching, and inservice through the rest of the career? Everyone admits that we have not done a good job of establishing the continuum. Now that sounds like a fundamental goal to work with. What I want to say is that while it is a fundamental goal, it isn't a very strong piece, and we will not have quality if we don't attend to the other three elements.

The second element is sustained work on the curriculum, not on the teacher education curriculum, but on the curriculum for children and students and the way in which teacher education and curriculum work go hand in hand throughout the career.

The third element is role related. It has to do with leadership, or change agentry, if you don't mind the jargon. How can we produce skilled and willed change facilitators, not only line people, vice-principals, principals, superintendents and department heads but also staff people, curriculum coordinators, consultants, lead teachers and others. This element requires developing the skills of those people to work in a collegial interactive system.

The fourth element is how to influence the structure and policies and procedures that are operating. Let's take the school district as one example, and consider promotion criteria, the way that schools are organized, the procedures, whether there is school-based decision making or some combination, whether there is an emphasis on inservice. One of the ways I want to start is to reframe the debate to say that unless we work simultaneously on integrating these four elements we will not go very far in teacher education. If we isolate these four from each other, particularly teacher education from the other three, I think we are in trouble.

Now I shall turn to the second point about the two alternatives, although given the definition I started with it is not at all clear whether we have only two sub-sets of alternatives, because with arts and science, professional studies and the field there seem to be three subsets. In any case, the notion that I think is going to reinforce the four elements that I described is to take the one year BEd as the point of departure and adopt the concept of feeding forward and feeding backwards the teacher education curriculum. That is distinct from another concept which is to say "if we had one more year we could do a lot more" and then define those two years. I maintain that it is much more powerful in relation to the elements that I described to go down the road of feeding forwards and feeding backwards the teacher education curriculum than it is to think of a two-year solution because that is going to end up being segmented and interfere with both the continuum and the relationship of the continuum to the other elements.

Let me take it then in at least two different directions. Take it feeding backwards or down before the one-year BEd. Here is where George and I almost agreed, perhaps with one exception, that some better 4-year experience for teachers, whether it is a concurrent or a consecutive program, has to include professional studies earlier in the situation. The earlier the program can get started on the relationship between theory and practice the better. Here, however, is where I think we run into some disagreement, because I believe that George's description of arts and science, while probably accurate, is more a description of the way things have been than intrinsic to the relationship between arts and science and

professional studies. Again let me illustrate specifically. There is a program at the University of Waterloo which is an arts and science undergraduate degree for teachers in math and teachers in French for the secondary level. In that program the arts and science program itself is being redesigned so that one semester is spent in schools and one semester on campus working with arts and science. We are not talking about a faculty of education. Students go back and forth over that 4-year period and then go on to a one-year BEd program with special arrangements at one of two universities, University of Western Ontario or Brock University. The one-year BEd at those universities is redesigned with these people in mind and they are not treated as if they didn't have that experience. Here is an example of arts and science itself taking on the problem.

The same thing could be done within a university and is done to a certain extent within the same university. I think the goal is to develop some new arrangements between arts and science and faculties of education that build in professional studies as part of the program and have arts and science taking that responsibility along with the faculty. To put it another way, I think that if the faculty of education takes responsibility for professional studies and does not share, arts and science will stay out of the teacher education game. The trick is to try to attract those people in arts and science who would value the work on teacher education because it gives them some involvement in something that they couldn't otherwise do in their ordinary work. I recognize the dangers in that. You can get into the problem of arts and science imposing predetermined views. However, there are also a lot of people in arts and science who really have a strong potential interest in teacher education. This arrangement has the strongest potential for integrating theory and practice and having a better relationship within the campus from the start. To put it another way, I am much more in favor of retaining the B.A. and BSc. and trying to rework them than of going to a concurrent program.

Another way of putting that is to consider the kind of research questions that George himself raised and that are in Peter Grimmett's

paper. These are research questions in which I think faculties of arts and science and faculties of education working together are more likely to make progress. These are also the kinds of questions in which faculties of education, once they really get going on this route of research and development, are likely to beat the university at its own game. The research theories that will be developed from this applied research (the reflective practitioner, if you like) will be better in the sense that they will be more grounded, more insightful, more the paradigm of the 1990's than the traditional research paradigm of knowledge production and knowledge dissemination. I see an important role for the faculties of education within universities in leading that redefinition of the paradigm; other professional schools are also implicated. I really think that the goal is to beat the university at its own game. I go with Kurt Loewens' earlier observation that there is nothing so practical as good theory or, if you like, there is nothing so theoretical as good practice. One of the other versions that I am sure George would agree with is that you cannot assume that somebody has a good theory just because you cannot understand it. The so-called theories that we talk about in arts and science are not necessarily good theories just because they are not applicable. I think that in feeding backwards the curriculum there are many ways of re-doing the relationship and re-doing the experience that would be profitable and would be in line with what George himself said.

The second alternative, which is feeding forward the curriculum, is where we perhaps disagree more on the solution than on the problem. The solution that I am recommending on this side of the debate is to avoid the two-year program and to develop a new induction program -- a program that will obviously require new resources, less time directly in the classroom, some time out of the classroom for those who are involved in the profession. We would be more likely to address the four elements that I started with if it were a field-based partnership with the primary emphasis on the field than if it were a university partnership with the primary emphasis on the university.

The only danger there is the question of how to go about it. The distinction was made yesterday between induction into the job and induction into the profession. There are dangers, when you swing into the

university or into the field, that induction into the job might dominate and the skill development that we are talking about might suffer or the basis of it might suffer if it gets usurped by the field. I think there are ways of doing that but one of the things that I would say very strongly on this side of the debate, given the history of performance here, is that you ask yourself the question "where have the best reform ideas in teacher education come from, ministries or departments of education, teacher federation leadership, school districts, teachers or faculties of education?" Ask yourself, in your own experience, where the most initiative, push, and generation of ideas has come from. I think it has been the case, although it doesn't have to be so in the future, that faculties of education and universities tend to be on the lower end of that initiative. There are a lot of legitimate explanations for that which we could talk about but the fact is that they tend to be on the low side. If that is the case I would rather err on the side of the field than err on the side of the university. We cannot trust the university to get its act together in relating the university and the faculties of education without a much stronger sense of pressure from the field. A good induction program will provide those checks and balances more than a good two-year program will.

I think the difficulty is going to be in getting a broad enough set of experiences around skill development in induction into the profession as distinct from induction into the job. It is easier to deal with induction into the job. It is more difficult to combine the theory and practice that would be necessary to develop the skills and the continual reflection. But nonetheless I think that is on the agenda much more than the two-year program.

I think the other evidence for my point of view has already been presented at this conference. I only heard the group reports, but I did read the Alberta report, Peter's paper and John Stapleton's paper. If you look at what is said in those papers, I think you will find that the overwhelming sense of evidence there favours the field connection more than the two-year program. You can see it in John's paper, that reform has to happen at the local level, and you see in Peter's paper as well. I am not

saying that they interpreted it that way, but I am saying that when you look at the evidence it seems that we are talking about a long-term relationship between the university and the field more than we are about redoing the teacher education program within the university itself.

The proper role of the university. I wanted to come back to that, especially the faculties of education. In some ways, we all have our different experiences in looking at faculties of education, but many seem to have lost out on both counts. By both counts I mean that for various reasons faculties have not evolved a research role and for other reasons have ended up being distanced from the latest practice because of the number of years in that role. The way to stay fresh, I suppose, and the way to spend one's time in faculty is not to do more and more teaching, although I want to put teaching in that relationship, but to go about the role in ways that will generate knowledge, provide training and support and foster an inquiry role. In the report that we did in Ontario with Michael Connelly, the Teacher Education Review that is just being completed, we made a very strong pitch for the role of universities in inquiry. What that means, if we take it in different facets and we take induction into account, is that the university, the faculty of education that I am talking about, should be playing a trainer of trainers role. Training is a word that some people don't like. But I mean a trainer of trainers role in the sense of providing recent knowledge and support, the new leadership roles in coaching and mentoring, and collegiality and reflective practice. The universities should be getting better and better at those kinds of partnerships and being able to provide that kind of training and support.

Secondly, and related, they should be getting better and better at constant inquiry. For example, there should be inquiry about those models that are being used in the induction. Are they working, what are the alternatives, what is the basis for them and how do we interpret them better? I mean inquiry in the sense of trying to bring outside knowledge, other research knowledge, to bear on practice, and making it easy for people in the field to be constant, critical consumers of recent research

and ideas and practices. That is the role of the university and the faculty of education. Its knowledge, its inquiry, is a different kind of knowledge than what George referred to at the beginning of his talk. It is the new kind of knowledge that fits into this broader paradigm.

I want to refer to an illustration, which is only an illustration because I am not proposing it as the only way to go. It is one of the things that we recently developed at the faculty, spinning off somewhat from the overall provincial review, and is called a consortium arrangement, a learning consortium. If you want to look at it more specifically there is a two page description of it in last month's issue of ORBIT, the OISE magazine, or I'll be glad to send you a copy of it. What it is in a nutshell is an agreement between four school boards in the surrounding metro-Toronto area, the faculty of education, and now OISE. It is a partnership of six people who have agreed to work on the four elements that I started with, but to work on them in a project specific way and to try them out as a three-year project. Consortiums are not new and I don't claim them to be new, but the learning consortium is new in the experience that I am talking about in that setting. They put the agenda much more comprehensively than even the teacher education continuum. We have pooled some money, with each of the partners putting in $20,000 a year. Thus there is $120,000 as a base budget.

One of the things we are doing is to sponsor a summer institute for teams of about 20 people from each of the four boards and a half dozen faculty members who are also participants or learners in the summer institute. The summer institute happens to focus, in this particular summer, on cooperative learning as the curriculum issue, coaching as one strategy for implementation, and the management of change, which gets into leadership training and restructuring. It tries to provide some training and experience in case studies in a two-week summer institute on those issues. It also formulates plans for those teams back home and builds in the follow-through, because we have a three-year project and that makes it possible to do things like place student teachers, not only with particular individuals who have had the training but with clusters within schools, which provide support for them, and continuous inservice,

coaching and mentoring. We can also do research on what is happening and take a closer look at what could be the characteristics of entry into the teaching profession. There are all kinds of possibilities in that.

Another project that we have started is to try to establish some earlier apprenticeship-type experiences with people prior to their entry to the BEd and then, having done that with some school boards, allow them to enter and continue to redesign from there. In both cases, when you work with arts and science faculties and you work with the field, I called it feeding forward and feeding backward, but it also feeds inward. That is to say, it forces the one-year BEd to be changed in rather dramatic ways because you have to treat it as part of the continuum. We are also attempting to liaise with the teacher federations in terms of the knowledge and issues involved. I am not saying that it is easy and that it is straightforward, but it seems to me that that kind of structural partnership which defines the issue much more broadly, gets into doing things together with an inquiry focus, and sorts out the special role of the university (or what I call the proper role of the university) is really important.

Finally, and I will just conclude with this, when I listened to the group reports yesterday there was lots of agreement on what needs to be done in many respects and maybe even across this debate. When we start sorting it out there is lots of agreement. But I think where the difficulty lies is in the lack of know-how about how to do it. It's not just know-how in the sense of individual skills, although that is certainly part of it. What we don't know is how to integrate theory and practice in the minds of individuals. That is one version of complexity. Another difficulty is that even if we did know how in principle it would be tremendously complex to get it to work if it meant getting a design that required the involvement of faculties of education with arts and science individuals and several groups in the field. Both in a design sense and in an implementation and skills sense it is very difficult to work out. The way to get better about knowing about teacher education is to get in and do it with some sense of inquiry built into it. That is where I think the know-how has to come. It is not so much resistance now, as we look

around and talk across the country about some of these reforms, but the difficulty of getting it done.

Finally, I would say that I think historically there are a lot of obstacles built into the university. I would like on this side of the debate to have the field keep the university honest in this enterprise and still have a partnership.

REBUTTALS

For the Affirmative

George Richert

Two points with regard to the Arts and Sciences are 1) that the Arts and Sciences in a number of places are taking too much time and are replacing part of the time that should be spent on the professional component and, 2) that education, as a profession, needs to make its mark through the professional studies. I think Mike's comments agree with that and that there is no problem between us there.

I thought I was reasonably clear in saying that I think the two-year program should be within the pre-service, pre-certification period of time. I thought that I was also implying that a concurrent program is superior to a consecutive program for the simple reason that you have a longer period of time for the student to start thinking like a teacher. If students take the BA or BSc first, that basically continues them in a student role unless you have the kind of program Mike described, which is great. But, by and large the BA, BSc continues them in the student role. If we can infiltrate that situation with professional classes these people will start thinking like teachers earlier.

I want to spend a little time on the business of power to the field. I said that teachers are part and parcel of the program. In my decade of involvement in the administration of teacher education, I can recall one instance at the University of Regina where the faculty reversed the mark of a teacher. That is to say we failed a student, when the teacher had passed the student. That student went all the way up through the appeals and the faculty was upheld. We have never to my knowledge passed a student that a teacher has failed in the long-term practicum. In other words, the teachers have control over who enters the profession. The other thing about power in the field in Saskatchewan, and I think that this is true at the University of Saskatchewan as well, is that we have what is called a joint field experiences committee which looks at the files of students after they have completed the long-term practicum. That

committee at Regina has a majority of non-faculty people on it, mostly teachers, department officials and trustees. The chairperson of that committee has never yet been a faculty member. I think that is giving power to the field.

I think Mike is making the classic distinction of separating professional and field. To me that is not a separation. They have to be part and parcel of the same thing. That is one of the roles of faculties of education, to work at that. I hear Mike saying that skill development should happen in the induction year. I think Dan and Murray's comments are very applicable here. Without the faculty member present in that skill development, the conceptual reference will probably not be there.

A comment on the topic of trainer of trainers. I think that this is true, that faculties need to work with cooperating teachers in terms of helping the cooperating teachers in supervision, but we need to work at that with our own faculty members as well. In Saskatchewan we have for a long time had a seminar at the beginning of the long-term practicum. At Regina this is a four-day residential seminar where we bring in the cooperating teacher and the student (the prospective teacher). The faculty member also attends part-time. The purpose of this seminar is for the three people in the triad to develop a system of communication and a supervisory style. It is a training period. The Saskatchewan Teachers' Federation pays the cost of transport of all the people coming to the seminar. The Government pays the substitute costs and the university pays the residential costs. The STF has said that they continue to support that because they think it is the greatest inservice training component going.

The integration into theory and practice. We feel that we are doing it at the University of Regina. We have a whole year in which we have the prospective elementary teacher captive in the faculty of education. No arts and science classes at all. We set the timetable and there are days when we put them into school at 8:30 in the morning and let them out at 3:30. The number of credit hours that appear on the transcript bear no resemblance to the actual hours. We go through this whole cycle of theory, microteaching, action in the schools one day a week and

reflection. That happens for 26 weeks during that year. We feel that it is working. Again, the role of the teachers in the field is absolutely crucial. One of the things that we are blessed with is a teachers' federation that has said "we consider it our professional responsibility to participate in the teacher education process". They take no honorarium or money for having our students. We rely on them very heavily.

I think the professional field has to have this integration. I am pleased to hear Mike's comment about research in integrating the arts and sciences and the professional faculties. It is difficult to get arts and science people to work with education people on research projects. There are not too many instances where this happens. For the most part arts and science people like to concentrate on their discipline and that is totally understandable. If we can get it to happen more, great stuff, and I don't disagree that this is probably a direction in which we should move. But to move that way will need additional resources. Traditionally, and I think John alluded to this yesterday, faculties of education are a low priority within the university structure.

Outside pressure certainly helps. If we can get the field pushing us to work with the arts and sciences, we are a step ahead.

For the Negative

Michael Fullan

The low status of the faculty of education at the university always reminds me of the saying that just because you're paranoid doesn't mean somebody isn't out to get you. We have to be on guard in the university.

I want to sharpen the debate. Let's take the one-year BEd to start with. The choice in a nutshell is, if you had an extra year of money and resources would you put it on a second year of the BEd or would you put it on an induction program that involved the university and the field? Which of those two choices you would make is the debate, as I see it. It is not a matter of whether one is good in its own right or not, you are making a choice here. The policy decision is which of those two choices is going to have the greatest payoff for the goals that we all seem to agree on.

Building on that, I want to take the one-year program that George described, the 26 weeks of theory and practice. I think that probably is the case. If you took any given 26 weeks and designed it that way it would have a lot of benefit. What I am talking about is integrating theory and practice over 26 years rather than 26 weeks -- that is to say, to build it into the career of teaching. The issue is not just whether somebody can get a good experience within the university year. It is a two-fold issue at the school level. When the person gets on the job, with or without induction, how likely is it that he or she, in a realistic job as a regular teacher, will be able to continue to build on the integration of theory and practice that might have started in the teacher education program?. I think it is more likely if you have an induction program as part and parcel of the real job than if you keep it the way that George has described it.

Another point which is even more fundamental, and I really want to emphasize this, is that one of the by-products would be an increase in the professional culture of the school as an organization. While we talk

about an induction program as providing a better experience for individual teachers entering the profession, one of the real goals, and it doesn't have to be hidden, is to produce the type of school that Judith Little talks about in terms of norms of collegiality. That is much more likely if the group is a going concern with university involvement. So changing the school as an organization is a critical element in this whole business. No matter how good we get at the teacher education program prior to the school it is not going to go very far unless the school itself becomes a going concern. I think an induction program is a wonderful, powerful strategy for getting at the culture of the school in this respect. It is also the case that outside of the school there are other elements that are necessary to reinforce that, but I'll leave it with that point.

Finally, the separation of professional and field that George referred to. I don't make that distinction in the way that he implies. I think we are both in agreement that theory and practice have to be integrated in the minds of the individual, not just in a program sequence. The real test of it is, "does occur in people's heads"? Therefore in that sense the integration of theory and practice would go on wherever it goes on. It would go on in the field in the right kind of program, it would go on in the university because it is a continuous development within the head of the individual. I don't make a distinction between professional and field. I think both sets of settings are essential and it is a matter of the combination of them.

QUESTIONS AND ANSWERS FOLLOWING THE DEBATE

QUESTION

To both of the speakers. It is my impression that at the moment there is no bilateral agreement between Ontario and Saskatchewan regarding the portability of teacher certification. If that is not correct I'd like to be informed. If it is correct, what do you think are the major differences in the products, if you want to put it in those terms, of the two institutions? Let's say that at the University of Toronto, where you might have a three-year BA plus the one-year BEd, or at the University of Regina, the four-year BEd. What do you think are the major differences in the products of those two institutions that prevent the two provinces from granting each other certification?

Fullan

I really don't have a response to that because I haven't looked into the bilateral agreements. I think that, in the context of the teacher education review that is going on now in Ontario, there will be new policy recommendations coming out in September or October and there will probably be new things such as an induction program for example. So I think the whole thing is in flux. There is a new agenda for looking at bilateral agreements because of the developments in different provinces. If I had to guess at the answer, I would imagine that the teachers coming out of the Regina program would have more experience and skills in teaching than ours since, while we might have very highly qualified individuals, their opportunity to develop teaching skills is very limited because of the structure of the eight-month program. In Regina there is much more attention paid to skill development within the same period of time.

Richert

On the portability question, some of you might remember that about five years ago now the ministers of education agreed that there should be portability of teacher certification across Canada. As a matter of fact,

didn't Alberta's David King make a statement that Alberta would recognize certificates from anywhere? That agreement rather fell apart and I was on the Board of Teacher Education and Certification in Saskatchewan when it was talked about. The reason was simple. We would not certify people who didn't have at least the same general preparation that we require of our own people in Saskatchewan. We have a philosophical base for doing what we are doing and if others come in and don't have something similar, then we shouldn't grant that certification. That was the basic reason. I agree with Mike on the skill development issue. That certainly is a factor.

QUESTION

I would like to direct this question towards Michael initially because he helped me think of it in his talk. Are there any research sources that acknowledge the contributions to education of Federation members or teachers in the classroom? There was some reference made to the fact that many good changes in teacher education had come about through the efforts of Federation people. Are there sources for that?

Fullan

I think it would be difficult to prove impact. So I want to qualify that. The kinds of thing that I was referring to were the leadership courses that teacher federation professional development people have developed, the policies in relation to that, and the sheer amount of activity in which various teacher federations in Ontario have been involved, for example in promoting things like instructional improvement, leadership for women, and coaching. The other point related to that is that I find that those people who are in the professional development role are quite up on research on practice. They are actively reading what is available, looking at other practices and are in that sense a going concern. That is one type of thing. You could look, for example, at the various briefs we received from Federations for the teacher education review. If you look at the OTF brief, for example, you were much more likely to hear the

request that faculties and others pay more attention to research. I am not saying that everything is completely clear and wonderful but I am saying that there are people in leadership who are doing good things. They are promoting it, and delivering it. I think it is having a positive impact on both the climate and on the actual activities. By the way, about two years ago OTF commissioned a report on professional development and curriculum development which Paul Park and I prepared. That is a public document that describes a number of professional development things that were going on at the time.

QUESTION

Over the course of the conference I've heard quite a bit mentioned about the leadership role that the federations play, leadership roles that faculties play, leadership roles that school boards and school divisions play. But I have heard very little about the leadership role that ministries and departments of education play with respect to induction, or with respect to the beginning teacher. I am wondering if either of you or both of you would care to comment on the role or roles that the agencies of governance play?

Richert

The teacher education reforms that were initiated in the 1970's in Saskatchewan came, as I indicated, from the Board of Teacher Education and Certification or were coordinated by them. So that was one role. I think recently in Saskatchewan, within the last couple of years, the whole review of the curriculum has been initiated by the Department. Coming out of that we have various units, a school improvement project which is located in the Department, a leadership unit which is located at the University of Saskatchewan, a curriculum and instruction review unit at the University of Regina and an inservice unit at the Teachers' Federation. The ministry is putting money into all of those. Thus it is a kind of policy initiative by the ministry in trying to improve the totality of education. There are a number of other kinds of specifics that I think you could point to in any of those provinces.

Fullan

I guess I would have to say that there is good news and bad news, a kind of combination. I think the individuals in leadership positions within departments and ministries of education are active consumers of new ideas and are promoting them. I think that is good. I think the bad news is that change is a political process, so that anything can happen at any time out of the blue. It sounds odd to put it this way but I would think that we cannot expect the government to be all that helpful in the long run. That is the way I think about it. I think that the groups working on it have to get together and push and get things done. However I realize that the political process will go on and will not be all that rational. That is just a fact of the game. So we have to be stronger and stronger in the kind of coalitions we form to influence policy. I don't think the government is really going to help us out a lot. They might be responsive and put more resources into newer programs, but that is probably about all.

QUESTION

I have a comment rather than a question. The comment is that I haven't heard anyone in the last three days say how terrific the cracker-jack first year teachers are. As someone who has worked in interviewing, hiring and working with these young people, I have to say that the better graduates have never been as good as they are, in dealing with the many challenges that are in the classroom today.

The question I have revolves around a comment that George made, something to the effect that teachers control who enters the profession by virtue of the evaluations that are done in the student teaching process. Recently I had to deal with a teacher phoning me and saying, "I have a question for you. The faculty advisor has told me that I can't write the evaluation this way". My question was, what is "this way"? "The faculty advisor is telling me that if I couch things this way it may end up that that individual will not even get an interview". So I said, "what kinds

of discussions did you have with the faculty advisor to clarify evaluation of the student teacher in your room"? There had not been a great deal. The larger question I have is that when you make the comment that teachers are controlling who enters the profession by virtue of these evaluations, do you honestly think that many teachers in the classroom would be willing to be as honest when they realize that someone's career or potential job placement could be in jeopardy? Do you not think that there are situations where teachers are giving the benefit of the doubt, saying I don't want to take that entire responsibility by myself?

Richert

With respect to that, the long term practicum needs to include all three of the people, the triad, who are involved. I think the criteria for evaluation and the methods and procedures need to be spelled out very early in that long-term practicum. Teachers are professional enough to make their judgement on whether they want this person to be a member of the profession. If such a situation has arisen I am not aware of it. That doesn't mean it hasn't happened as you described. But I really think that teachers, by and large, have been honest and have given the evaluations that they feel should be given.

Fullan

Another different related point is that I don't think teachers control the intake because they don't have an influence on admissions into the BEd. That structures the process much more than what happens afterwards. I'm not saying that they should have total control over that but if you are talking about control over intake a lot of that occurs in the admissions process and is shaped there. There is a big debate about what criteria should be used and how feasible it is to use them with large numbers. I agree, however, that anything that can be done to improve evaluation, once they are in there, is far better.

Richert

Just a comment on that. That is where that first practicum experience comes in. The evaluation or comments of the teacher on that first experience are very very important in terms of whether that student will continue in the program. So there is teacher input at both ends, at the beginning and at the end.

QUESTION

I have what I guess amount to comments, although they both relate to what Michael had to say and he may or may not wish to respond to them. The first one has to do with a comment that I believe he made in the early part of his address where he said that he wasn't in favour of two-year programs,because they would give power to the universities and the universities haven't demonstrated that they have used that power well. I think I would like to respond to that by saying that, first of all, I don't like the term power because I think that most new programs that are developed, if they are revisions to existing programs, are usually developed in collaboration with other stakeholders. I really don't think that the power is in the hands of the university. But if we accept that the power is in the hands of the university I would like to suggest that, in the past, the university hasn't really had the power because they have always been constrained by the logistics of time. There is really very little power if you are talking about having to squeeze everything into a oneyear program. There is no flexibility at all.

The second comment has to do with the integration of theory and practice. My concern is that if that is important, and if we do not think of a two-year program, if we relegate the university part of teacher education to a one-year program, then what we are really doing is dismissing the possibility of having any real integration of theory and practice. I think that most of us who have worked in one-year programs realize that what you have to do is just squeeze everything in. In consequence it is very difficult to bring about that integration.

Speaking from the point of view of having just introduced a two-year program, one of the things that we have found, and that our students have found, is that we actually do have integration of theory and practice. We are able to help the students acquire the nuts and bolts types of things before they go out for their first block of student teaching. Then we are able to bring them back and build on strengths and weaknesses, send them out again, and finally bring them back and try to tie it all together. That is simply not possible in a one-year program. The response we get from students in our program is that there is some actual integration of theory and practice. That is the first time in eighteen years that I have been in teacher education that students have ever said "we start to see the relationship between what we are studying and what we are doing in the schools".

Fullan

I'll be brief. If it is working for you, then go with success and build on that. I have no quarrel with that. It might be something that will work in one situation and not in another. So that is an important point. The other is that it is impossible to compare what would have happened if you had gone for the kind of thing that I proposed, which was to do something prior to the BEd to give students the kind of experience that you are now able to provide in the two-year program. Then, instead of having a two-year program, you have an induction that you get working with schools. That is a comparison and it has to be a hypothetical one because you obviously didn't do both. I think that it has begun to work, but I wouldn't define it as the only way to go, because I think there are possibilities downward into the BA and outward into the field that could be used for those same purposes. While we didn't define induction, the kind of program I'm thinking of is one that has a person 50% in a classroom and 50% outside. In the 50% that is outside the classroom you might have a combination of working with other teachers and academic sessions which might be in the form of regular seminars, workshop training, looking at the role of psychology and teaching skills. It is not just a situation of bouncing around from one class to another. There can and should be an academic component. It is a matter of working it out in the non-classroom time during the induction year.

QUESTION

To what extent would each of you argue that your respective positions are responses to the specific contexts in which you find yourself? Let me just frame three variables as illustrations of what I mean by context.

First of all there is the ethos of the university in which the program is placed. By ethos I mean the kinds of incentive systems and reward structures, which tend to develop the emphases for faculty members. Another variable would be the ethos of the field and your perception of its proclivity towards collegiality or the lack of it and how the field sees itself. And the third variable could be the size of the program itself. Some research would suggest that university programs which are smaller scaled tend to be more open to innovation than large scaled programs. So my question is, "to what extent are your positions responses to the specific context in which you are, one in a metropolitan area and another in what I'd call a moderately urban area, and to what extent are they generalizable across those contexts to other places in Canada?"

Richert

Not having worked at another university in Canada, Peter, I can't do a comparison, but I'd say a great deal. The context from which we come influences us to a certain extent. I would suggest to you that the vote, when it comes out, is going to be very close, because each of us basically votes from our context. As Mike said when he started, how many of you have voted, and I think most of us had, because of the context in which we find yourselves? I think your last point, the size of the program, size of the university, size of the faculty is very important. I think on the prairies, for example, the University of Lethbridge and the University of Regina, which are smaller than the other institutions in their provinces, have been able to do things and inject a more human component because they have fewer students to relate to and don't have as large a university. I think that is absolutely right, you have a little more room to move and you can be a little more innovative because the innovation is easier to

implement with a smaller number. The context in which we find ourselves has a great deal to do with it and we try to find the research and the reasons to back our point. I think that is also very true.

Fullan

I guess I'll take the easy way out and say that its 50-50. I think there are sub-variables, like size and immediate contacts, which have a powerful influence. But since I've done a lot of inservice work in different provinces, with different school districts, I would say that there are a lot of common problems having to do with the dissatisfaction from being unable to get the kind of teacher development that you talked about in your paper. Those dissatisfactions have to do with the mismatch and the lack of value-addedness of how schools go about promoting professional development and how universities do it and the lack of partnership. I think the lack of partnership is a huge problem, that it is common and that people are dissatisfied with it. That is where we have to build. So there will always be differences but I think we are talking about something that cuts across different places.

QUESTION

I would like to change the question now. In Alberta the teacher education programs currently include almost two years of professional studies so I'd like the opinion of the two presenters on this question. If we were to extend the Alberta program should the first priority be placed on developing an induction year or on extending the arts and science component to three years?

Fullan

You probably know my answer. It is the former, because of the way I think it can lead to development of schools.

Richert

I have no hesitation in endorsing that. If you have two years in

your program and you are adding something, add an induction year. I think you would then have a fabulous program. One of the problems, if you look a bit at history, is the lack of anything following certification or following the university experiences. I think the induction year is a great idea for that kind of thing, not just the one year, but the kind of thing that Mike has been talking about, with a consortium following up the lifelong process in professional development.

QUESTION

First, I would like to thank the CTF for arranging this debate which I think has been very useful for us all to sharpen our thinking on this. After all, I think most of us are certified teachers. We have come up through the routes that have been discussed here in various ways and have expanded in different directions but this is something we all hold very dear. I would like to say that it was very helpful to hear the fine expositions that we've had this morning. I wonder if you wouldn't mind going just a little further on this and saying what some of the problems are that you see ahead for us in teacher education. Here I am thinking particularly about the roles that the CTF and the teacher organizations might play. I think you both indicated that that is really the source from which educational change and thrust seem to have come over the last few years. Many people have suggested that we are entering upon a teacher shortage of various dimensions throughout the country -- oversupply in some areas, undersupply in others -- and that this will cause some reflection on the way people move from place to place and consequently on how they are certified. Perhaps you might give us some thoughts on what you think the CTF, as a national organization, might provide by way of leadership in meeting some of the future problems in teacher certification and in teacher education?

Dysart

The largest problem, as I see it, is not just the teaching shortage but the inability to relate to it, do something about it because of the politics and funding arrangements involving the government on the one hand, the university at large on the other, and the faculty of education.

In my experience, at least, there is great rigidity and slowness in being able to respond soon enough to needs that are obvious. That is where the big blockage lies. We are going to find ourselves in a situation of growing shortage and will not have the ability to do the kinds of things that would be necessary to take advantage of that. I would rather be in demand than not in demand, so that part is OK. We are not going to be able to respond the way we should on a medium scale let alone on an ideal scale. I don't know what CTF could do about that but if you come up with an idea let me know.

Richert

I think one of the things bureaucrats and legislators in Canada are going to do is look at models south of the border. They haven't happened among educational organizations, but on the floors of the legislatures of the various states. In New Jersey, you get a Bachelor of Arts and a short period in the schools and away you go. Texas, I am informed, has just reduced, by law, the professional component in a four-year BEd to 18 hours; previously it was 54 out of 120. That is by law, just out of the blue. I don't know if that is a response to the teacher shortage, but it is the legislatures that are doing this kind of a thing. To me it seems that some of the Canadian politicians and bureaucrats are going to be looking to that and that some kind of an intense lobby effort will be needed if that does creep into Canada.

Dysart

In terms of the CTF situation, supply and demand is one of the issues we are dealing with now at the federal and national level. We hope to be able to set up a task force on teacher supply and demand across Canada and to look at it from various perspectives. We also hope to find some solutions. I can assure you that in that series of solutions there will be references to the requirements for teacher education and we will use that vehicle to try to get at it as well.

QUESTION

You suggested that context was critically important and I still notice that just about everything is university down. Everyone from the university gets up and says we have to have the teachers working more or cooperating with us more. It is all formalized and it occurs in boardrooms. What if we were to take someone from a faculty of education and parachute him onto teacher turf, right into a school with teachers and kids, and keep him there for a time working with the teachers developing collegiality, developing research skills, helping them refine feedback, supervision and so on. Then they would gently lead the university by the nose in terms of field practice and supervision for students coming from the university. This is a slightly different approach. It is centred in the school rather than centred in the nexus between two associations or centred in the university. If you do that you now have school-driven research, school-driven supervision, school-driven internship programs. That would produce a very different kind of product. There is one place I know of in North America where this happens and that is in St. Petersburg, Florida, where they have a program called Alternative Comprehensive for Teacher Training and they've documented aspects of the impact that program has had, not just on teachers and interns and continuing inservice training but on the university as well. Faculty began to come to the schools to get training for supervision. Would you care to comment on that?

Fullan

I think it is one example of the kind of direction I was referring to when I talked about the proper role of the university. I think the proper role of the university is to be where the action is, doing what I called inquiry and what you called something else. Just to take one example, it is probably better for the faculty member to spend less time supervising individual students in the practicum and more time doing the things that you were talking about instead. We would also have to influence the kind of faculty we hire now that there is a lot of new hiring possible, in several places at least. We have to hire people who are at home in an applied setting and want to work there. They will still

disseminate and write some things, but it is a new kind of role and I think there are more people who can fulfill that. There are more recent doctorates where people are getting their doctorate at age 35 or 40, have several years of experience and are really reflective practitioners. There is a shortage of them, but I think there can be a good influx of new people doing the kinds of things that you referred to. I don't think it is necessary that people should go back and teach all the time. That may be part of it but the faculty has to get back and continue to stay in a school setting, asking questions, participating and being immersed in it.

I think there have been some attempts to get field-based models in Canada. I can't put my finger on it but it is not only that the faculty members went back into the schools but that a lot of the university teaching in fact went on in the classrooms in the schools, where they were available. So faculty were always in the schools and working with the teachers. There have been some attempts at this kind of thing. I'm not sure where they are at today.

QUESTION

I had not necessarily thought that this might be the final question. Certainly my sincere appreciation to the speakers for the insights that they have given us into the issue before us. But in part I sense that debates are at least, and perhaps quite substantially, artificial. In part they lead us artificially toward polarity. As I heard our speakers respond to some of the questions, I sensed that on some of the issues they were getting closer and closer apart. The issue, which I do not know how to phrase delicately, that I would like to get their response to is the next step. Granted that we all concur with some form of professional induction and a continued thrust toward the continued learning of ourselves and our colleagues, are we ready to have our teacher federations, rather than our ministries, impose term certification? What might your thoughts be on the mechanisms by which federations may seek to encourage a continued professional development of all of their members? I'd like both speakers to respond if they would please.

Fullan

I think the next step, at one level it is prior to the last question you raised, is for faculties and other partners to get out and implement some of these programs. It's what I'd call a start small, think big strategy. The directions we are talking about have to be there. We have to get in there and do it in order for it to get anywhere. We have to build on it and implement the programs and have the critical mass of new faculty that relate easily to coaching and school-based development. On the role of teacher federations, there are several people in the audience who are obviously the ones to speak to that. I think that part of the issue is that most federations now have in their policies some form of commitment to continuous professional development and are promoting that. The question of how you implement that is really what you are raising. For example, should there be some kind of policy that would require every individual to be reviewed every five years on the assumption that professional development was occurring continuously? I think the more strongly they come out in favour of that, I suppose the better, in some ways, but myself I would be happy to see it develop more indirectly. That is to say, I would be happy to see increasing numbers of teachers, both in leadership positions within school systems, principals, vice-principals and so forth, and federation people, developing the kind of interactive professionalism that is needed and as a result of that making it increasingly unlikely that somebody could resist that. I would rather see it develop within the doing of it and having it spread through that than to legislate compulsory professional development for everyone. It is a tricky question.

Richert

I am not really sure how to respond to that question. Those of us who have two years or more within our four-year programs don't, in terms of this debate, really need to do anything. I would, in areas where you don't have it, get the various stakeholders together to determine direction. Are you going to go with an induction year or are you going to try to get the second year into the preservice program? That to me is the

first step in those areas. I sense a strong predilection on the part of Ontario, through Mike's leadership and others, for the induction year. I think that Mike and I are not very far apart in this whole debate. We are both talking about two years, but I see Mike saying that the second year needs to be more school-based and not as heavily an involvement of the universities as I see it. To me that is the basic difference. If you are going the induction way, I certainly hope that you get maximum involvement out of your faculties of education in that induction year. I think that is crucial.

Dysart

Just a further comment on the role of teacher federations in this. I think it is based on the concern the teachers have about using a stick rather than a carrot to approach any issue. If you are talking about term certificates, that implies a threat. "If you don't we will." I would prefer that the following happen, and I think it relates somewhat to what the speakers have said. The situation has to be developed and encouraged in the school system whereby teachers can find the appropriate mechanisms to develop professionally in service. One of the strongest ways of doing that is to have a very strong induction or internship. In my limited experience as a cooperating teacher I find that the enthusiasm of a student teacher rubs off very quickly and has an effect, not just on the cooperating teacher but on the school setting and the students as well. I think that is a positive rather than a negative approach to the whole question of professional development. I can't see federations across Canada having a difficult time with promoting that kind of an approach.

RESULTS OF THE DEBATE

Each conference participant was given a ballot form and invited to vote. The results of the balloting were announced following the question and answer session and were as follows:

For the affirmative:	31
For the negative:	30

CONCLUDING REMARKS

Jim Dysart
Vice-President
Canadian Teachers' Federation

As chairperson of this conference I've taken a great deal of pleasure in working with the speakers who have provided the information for us to deal with. The group leaders were able to deal with a diverse set of circumstances being presented by the group participants and the reporters who had the task of trying to condense their contribution into a five or six minute statement. I can't say enough about the organization of the conference. Geraldine, Aline and Kathy, you have met all our expectations in your planning.

CTF has tried to provide the forum, you have provided the expertise. If this conference has provided an opportunity for each of us to reflect, to question the status quo, to perhaps dream of what could be, what should be and what must be, then the conference has succeeded in its objective, which was to provide a forum in which the major decisionmakers could come to grips with the complexities of teacher preparation. And perhaps the term preparation means more than just teacher education. However, there must be a grander outcome of this conference. There must be continued emphasis on the improvement of teacher preparation programs in Canada, improvement based not on historical bias but rather on rational application of research and a commitment to provide the most effective combination of experiences for teacher candidates. All education is evolutionary rather than revolutionary. We must continue to analyse and improve our service to society through education. Michael Fullan summed the situation up nicely when he alluded to the paralysis of analysis. We must assume the responsibility for effective change in the system, not just confer about it. Thank you for your cooperation and participation. We have had three very intense days and your commitment to the task was exemplary. I declare the conference adjourned.

PROGRAMMES prolongés DE FORMATION PÉDAGOGIQUE

Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants

C-88402

PROGRAMMES PROLONGÉS DE FORMATION PÉDAGOGIQUE

Rapport d'une conférence tenue
à Ottawa (Ontario), du 9 au 11 mai 1988

Fédération canadienne des enseignantes
et des enseignants
110, avenue Argyle
Ottawa (Ontario)
K2P 1B4

octobre 1988

ISBN 0 88989 210 5

PRÉFACE

Durant la dernière décennie, la complexité croissante des écoles et des salles de classe a suscité une préoccupation de plus en plus vive: on se demandait si les programmes de formation pédagogique d'un an, qui étaient à un moment donné presque la norme partout au Canada, demeuraient satisfaisants. L'intégration des enfants en difficulté dans les classes ordinaires, l'introduction de la technologie informatique, la diversification de la composition ethnique de la population, les exigences en matière de reddition des comptes et le foisonnement des recherches sur la pédagogie sont quelques-uns des nouveaux facteurs importants qui indiquent que les membres de la profession enseignante nécessitent peut-être davantage de connaissances et de possibilités de participer à des stages supervisés avant d'assumer à plein temps les responsabilités pédagogiques.

Certaines provinces avaient commencé à réagir aux pressions en faveur du changement et de l'expansion de la formation pédagogique en instaurant des programmes de formation préalable d'un an et demi ou de deux ans, tandis que d'autres envisageaient d'instaurer une année de stages préparatoires supervisés ou d'initiation après la formation préalable. La Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants a donc jugé à propos d'organiser une conférence nationale pour discuter 1) des mérites des deux approches en matière de prolongation des programmes de formation pédagogique et 2) de la priorité relative que l'on devrait accorder à chacune.

Des invitations ont été lancées aux principaux organismes qui s'occupent de la formation pédagogique. Y ont répondu plus de quatre-vingt-dix délégués représentant toutes les provinces et les deux territoires, presque toutes les facultés d'éducation, les organisations de la profession enseignante et les ministères de l'Éducation. Même si les délégués ne sont pas parvenus à un consensus quant à l'orientation du changement, ils ont eu beaucoup d'occasions de comparer les propositions concurrentes qui concernent la prolongation des programmes de formation pédagogique.

Le présent rapport réunit les textes de toutes les communications importantes prononcées lors de la Conférence.

Geraldine Gilliss
Directrice des Services de recherche et d'information
Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants

TABLE DES MATIÈRES

Page

Mot de bienvenue

Sheena Hanley 1

Préparation à l'enseignement compte tenu de la nouvelle complexité du travail en classe

Un aperçu des forces militant pour la prolongation et la réforme des programmes de formation pédagogique

John J. Stapleton 3

Prolongation et réforme des programmes dans les établissements de langue française

Denis Marceau 25

Incidence de la recherche en pédagogie et en formation pédagogique sur le contenu et l'administration des programmes de formation pédagogique

Peter P. Grimmett 39

La formation à l'enseignement pour la francophonie: spécificité et nouveaux impératifs

Louis-Gabriel Bordeleau 89

Une formation pédagogique pour les autochtones

R.W. McLeod et H.A. Linklater 101

Comment les facultés emploient-elles le temps ajouté?

Geraldine Gilliss 118

Stages préparatoires, années d'initiation et stages pédagogiques prolongés

Julius Buski 128

TABLE DES MATIÈRES

Page

Panel de commentateurs

Michael Wodlinger 153
Jean Franklin 158
David G. Huttart 162

Débat

Pour

George Richert 167

Contre

Michael Fullan 184

Réfutation

Pour

George Richert 196

Contre

Michael Fullan 200

Période de questions 202

Résultats du débat 221

Mot de clôture

Jim Dysart 222

MOT DE BIENVENUE

Sheena Hanley

Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants

Bonjour mesdames et messieurs. Je suis heureuse de vous souhaiter la bienvenue au nom de la Fédération. Les sujets qui seront discutés ici durant les quelques prochains jours sont d'une extrême importance. J'ai eu l'occasion durant les deux derniers mois de visiter environ huit organisations de la profession enseignante partout au Canada et d'entendre, lors de leur Assemblée générale annuelle, les questions qui préoccupent la population enseignante. Sans exception, les besoins changeants du système scolaire ont dominé les discussions. L'intégration des enfants en difficulté a transformé les salles de classe au Canada et créé de nouvelles situations auxquelles les membres du personnel enseignant tentent désespérément de trouver des solutions afin de dispenser le genre d'éducation qu'ils aimeraient fournir.

Les pressions qui s'exercent sur les membres du personnel enseignant, les attentes de ceux-ci et les attentes à leur endroit évoluent. Nous devons aborder toutes ces questions si nous voulons pouvoir déterminer le genre de formation dont ont besoin les futurs membres de la profession enseignante pour les préparer à faire leur entrée dans les salles de classe du pays.

De nombreux domaines demandent à être considérés et je note que vous en étudierez un bon nombre durant les quelques prochains jours. La croissance des programmes d'immersion, par exemple: Qu'est-ce que cela signifie en ce qui concerne les besoins du personnel enseignant partout au Canada? Les communautés multiethniques: Quelles sont les exigences du système scolaire dans les régions où se trouvent des communautés multiethniques? Quels sont les besoins des élèves autochtones du pays et comment devons-nous former les membres de la profession enseignante qui doivent travailler avec eux? Toutes ces questions sont importantes maintenant, mais avec la venue du prochain siècle, elles deviendront absolument capitales. Je crois que nous voulons être à l'avant-garde de la planification pour que les diplômés en pédagogie qui quittent nos universités soient formés et prêts à affronter ces problèmes. Le moment est venu d'amorcer la discussion. Alors, sans plus tarder, je vous souhaite encore une fois la bienvenue et je me réjouis d'être parmi vous pendant quelques jours pour écouter les débats. Je tiens à vous assurer que la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants attend avec beaucoup d'impatience de voir quel genre de propositions émaneront de la Conférence. Je tiens à remercier Geraldine Gilliss de tout son travail pour la préparation de la Conférence ainsi qu'Aline et Kathy qui l'ont assistée. J'espère que les deux prochains jours seront très enrichissants pour vous. Merci.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT COMPTE TENU DE LA NOUVELLE COMPLEXITÉ DU TRAVAIL EN CLASSE

Un aperçu des forces militant pour la prolongation et la réforme des programmes de formation pédagogique

John J. Stapleton
président de
l'Association canadienne des doyens d'éducation

Introduction

Nous examinerons ici la tâche complexe de l'enseignant et de l'enseignante d'aujourd'hui et nous ferons quelques observations sur les critiques portées contre les programmes actuels de formation pédagogique. Nous verrons également les éléments qu'il faudrait intégrer à un programme modèle de pédagogie et proposerons des stratégies permettant de surmonter les obstacles et de tirer parti des possibilités d'une telle entreprise.

J'aimerais d'abord vous présenter Claire, une de nos finissantes de cette année. Claire s'est jointe à nous en 1984, après avoir terminé ses études secondaires dans une région rurale du sud du Manitoba. Elle avait pensé s'inscrire à une autre faculté avant de commencer chez nous, mais comme elle voulait enseigner depuis longtemps, elle a demandé à être admise au programme menant au baccalauréat en éducation tout de suite après ses études secondaires. En 1984, nous avons eu beaucoup de candidats admissibles, mais nous ne pouvions les accepter tous, faute de ressources. Nous avons choisi Claire surtout parce que sa moyenne scolaire dépassait la note minimale d'entrée, que nous avions fixée à environ 68 pour cent cette année-là.

Au cours des quatre années de son programme, Claire devait obtenir 60 crédits hors faculté et 60 crédits en éducation. La première année, pour acquérir la culture générale indispensable à toute personne

instruite, surtout dans le milieu enseignant, Claire a suivi quatre cours complets en anglais, mathématiques, histoire et sciences. Ajoutons à cela deux demi-cours obligatoires en éducation, soit un cours d'introduction aux fondements de l'éducation et un séminaire avec stage en milieu scolaire. Ce stage hebdomadaire devait permettre à Claire de savoir si l'enseignement lui convenait vraiment, de choisir les matières qu'elle allait approfondir et d'établir un premier contact avec la profession enseignante.

Au début de la deuxième année, son choix s'est fixé sur l'enseignement au palier élémentaire. Il lui a donc fallu suivre trois cours complets portant sur l'une des matières enseignées dans les écoles et encore deux cours sur une autre matière. Amateure de sciences, elle a opté pour les sciences et les mathématiques (ses matières fortes au secondaire étaient les mathématiques et la physique), ce qui nous a semblé étrange car les futurs enseignants de l'élémentaire choisissent d'habitude des cours à la Faculté des arts. Pendant cette deuxième année, Claire a aussi étudié l'apprentissage et le développement, et elle est retournée en stage dans une école.

En troisième année, en plus de poursuivre sa formation générale et professionnelle, elle a participé à un cours de micro-enseignement qu'elle a jugé particulièrement utile. Le groupe ne comptait que sept autres étudiants et, avec eux, Claire a plusieurs fois connu le plaisir et l'angoisse d'être filmée quand elle présentait des leçons à ses camarades.

Enfin, en quatrième année, elle s'est consacrée à l'éducation. Chez nous, la quatrième est un peu spéciale: nous y réunissons non seulement ceux qui terminent le programme de quatre ans, mais aussi les étudiants déjà diplômés qui finissent le programme de deux ans et les finissants de la University of Winnipeg qui viennent, à titre d'étudiants visiteurs, compléter leur formation relative au programme d'études et à l'instruction, ainsi qu'en pratique de l'enseignement. Nous leur offrons trois formules différentes; Claire a préféré d'abord venir quelques jours

à la Faculté à la fin août, puis passer la semaine de la rentrée à l'école désignée pour son stage afin de voir comment s'organise le travail au début de l'année scolaire, puis revenir à l'université pendant neuf semaines et enfin retourner en stage pour cinq semaines. Même scénario au semestre suivant, mais dans une autre école. Pendant son stage, Claire était évaluée d'après un modèle de supervision intensive et objective qui favorisait l'initiative et l'autocritique. Elle a réussi son année et elle recevra son diplôme ce mois-ci; pour l'instant, elle tente de décrocher son premier emploi d'enseignante à temps plein.

Les premiers élèves de Claire auront de la chance: c'est une jeune femme intelligente, douée, motivée et charmante. Mais saura-t-elle répondre aux exigences de sa nouvelle tâche? Voyons un peu la complexité de cette tâche.

Au Manitoba, une personne engagée aux termes d'un contrat probatoire obtient la permanence après avoir enseigné avec succès pendant un an. Donc, les employeurs du conseil scolaire savent pertinemment que, même s'ils ont bien mené le recrutement et mis en place un bon programme d'orientation et d'initiation, il leur faudra encore décider au cours de l'année si Claire peut rester ou non. Même si elle a un directeur sympathique et des collègues compréhensifs, il faut absolument qu'elle remplisse bien ses fonctions. Et encore, elle doit vite démontrer ses talents pédagogiques car, en bien des endroits, la convention collective exige que l'on repère assez tôt les nouveaux venus qui ne sont pas à la hauteur. Les administrateurs de l'école viendront en classe, ils évalueront Claire, ce qui risque de l'angoisser à moins qu'elle n'y ait été bien préparée pendant ses études.

Mais que signifie au juste "bien remplir ses fonctions"? D'abord, Claire devra organiser les cours pour toute une classe d'enfants qui présenteront un éventail très large de capacités d'apprentissage, de motivations et de comportements. Et puisque aujourd'hui tous les enseignants doivent favoriser l'apprentissage des enfants atypiques, Claire devra démontrer des aptitudes qui dépassent ce que l'on demande

normalement à une débutante. Elle devra notamment déceler les cas atypiques, élaborer avec ses collègues des programmes adaptés aux besoins de chacun, consulter les parents à cet égard, évaluer les progrès des enfants et aussi en faire rapport.

Deuxièmement, la classe reflètera fort probablement la réalité multiculturelle de la société canadienne de la fin des années 80. Si Claire enseigne au centre de Winnipeg, elle aura non seulement beaucoup d'élèves d'origine étrangère à cause des vagues d'immigration qui ont déferlé sur le pays ces dernières années, mais aussi bien des Autochtones maintenant installés en ville. Donc, elle aura peut-être des petits Autochtones et des enfants des Philippines, du Sri Lanka, du Chili, de l'Asie et des Caraïbes, bref de partout. Un grand nombre d'entre eux n'auront pas l'anglais pour langue maternelle et certains ne maîtriseront pas encore cette langue. Ce sera à Claire d'organiser le programme de façon à tirer parti de cette diversité. Il faudra amener ces petits à apprécier le Canada, les aider à réussir sans pour autant diminuer les résultats escomptés. L'exemple de Jaime Esterante serait sûrement un bon modèle: cet enseignant de Los Angeles qui a inspiré le film Stand and Deliver, présentement à l'affiche, avait accepté un poste dans une école secondaire de la ville que fréquentaient surtout des Américains d'origine mexicaine. A l'époque, l'État menaçait de retirer à cette école le statut d'établissement agréé. En 1982, après avoir surmonté maints obstacles, 18 de ses étudiants ont réussi l'examen de calcul avancé du service de tests scolaires. Ce nombre a augmenté chaque année pour atteindre le chiffre de 87 réussites en 1987; près de 200 élèves se présenteront à l'examen cette année, paraît-il.

Dans la classe de Claire, le milieu familial de chacun marquera aussi des différences. Les enfants vivront des situations très diverses et c'est Claire qui devra leur apporter réconfort et encouragement.

Comme vous le savez probablement, les ministères provinciaux de l'Éducation ont élaboré depuis environ dix ans une foule de nouveaux programmes-cadres. Claire a étudié la plupart d'eux à l'université, mais

elle devra maintenant les mettre en application. Même une personne expérimentée et compétente peine à la tâche, alors ne nous étonnons pas trop si Claire rencontre quelques difficultés. Une nouvelle série de programmes-cadres suivra sans doute bientôt quand on voudra éliminer les stéréotypes sexuels, améliorer les programmes pour les enfants en difficulté, préparer les jeunes au marché du travail, mettre à profit l'ordinatique dans différents domaines.

À propos d'ordinatique, justement, Claire devra non seulement savoir utiliser l'ordinateur, mais encore l'intégrer au programme scolaire. Elle devra aussi montrer aux élèves comment communiquer avec des bases de données et encourager la "correspondance par ordinateur", première étape, semble-t-il, vers la création d'unités d'enseignement à l'intention des élèves de différentes écoles partout au monde.

Comme enseignante de l'élémentaire, Claire devra enseigner le programme de français fondamental. Il est vrai que des spécialistes assument cette tâche dans les classes avancées, mais Claire devra probablement s'en charger seule. Même chose pour la musique, l'art, le théâtre et l'éducation physique. Et puis une question très délicate: puisque le conseil scolaire reconnaîtra ses responsabilités en matière de santé, tout particulièrement au sujet des maladies transmises par voie sexuelle, on s'attendra à ce que Claire enseigne aussi dans ce domaine.

Elle devra évaluer les progrès de sa classe. Nous souhaitons que sa formation universitaire lui aura montré à composer de très bons examens. Nous espérons en outre qu'elle saura utiliser de façon pertinente et sensée les tests normalisés.

Elle devra être consciente de ses obligations professionnelles à l'égard des élèves. À une époque où il arrive que des enseignants soient reconnus coupables de racisme ou de mauvais traitements d'ordre sexuel contre des enfants, Claire devra respecter ses obligations morales et professionnelles, et cela, quel que soit son milieu de travail. Peut-être

assumera-t-elle même des responsabilités supplémentaires si elle est embauchée par un établissement public confessionnel ou indépendant où on lui demandera d'appliquer dans sa vie privée les principes qu'on veut inculquer aux élèves.

Et puis, il n'y aura pas que les exigences de la classe. Entrer dans l'enseignement signifie également créer des rapports avec la direction, les collègues, les parents des élèves et parfois, selon l'emplacement de l'école, avec la communauté environnante.

Comme l'indique ce bref résumé, Claire a du pain sur la planche. Elle devra surmonter bien des obstacles, à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe. Et comment sera-t-elle, cette classe? Enseigner en plein coeur de Winnipeg ou dans une petite école d'une seule pièce située à 30 milles de là, dans une colonie hutterite, ne peut guère se comparer. Sans compter que la classe de l'année prochaine sera différente de celle de cette année, à certains égards.

Dans quelle mesure Claire est-elle prête à relever ces défis? Voyons maintenant ce que l'on reproche souvent aux programmes de formation pédagogique.

Critiques de la formation pédagogique

D'après ce que l'on peut lire périodiquement dans les revues universitaires et la grande presse, la formation pédagogique est une cible facile pour les critiques. Prenons le cas de Claire: selon toute vraisemblance, on nous dira qu'au départ, il ne fallait pas l'accepter à la Faculté. Elle n'était probablement pas assez brillante et, arrivée à peine à la fin de l'adolescence, elle n'avait pas encore la maturité nécessaire pour s'engager à fond dans sa vie professionnelle. De plus, nous avons démontré une certaine faiblesse au moment de l'admission en accordant autant d'importance à ses résultats du palier secondaire.

Ensuite, toujours selon les critiques, le programme qu'elle a suivi accusait bien des lacunes. Inscrite au programme de quatre ans, Claire n'a pas eu l'occasion d'acquérir une formation de base assez vaste dans les sciences humaines et sociales, les sciences proprement dites, les mathématiques, l'esthétique, la philosophie ou la théologie morale. En outre, elle n'a pas eu la possibilité de maîtriser une discipline en particulier.

Le programme de la Faculté présentait sans doute les failles habituellement dénoncées par les critiques. Il ne reposait vraisemblablement sur aucun modèle précis, ou alors il s'agissait de la simple transmission de connaissances plutôt que d'un programme taillé selon les exigences de notre époque si complexe. Les cours en éducation étant mal intégrés, il y avait d'inutiles chevauchements et de regrettables omissions. Les cours sur les fondements de l'éducation manquaient probablement de pertinence puisque Claire les a suivis à un moment où elle n'était pas encore assez avancée pour en profiter, ou alors ils ne faisaient que survoler les grands préceptes pédagogiques qui transcendent la matière à enseigner. Quant aux cours portant sur le programme d'études et l'instruction, ils s'en tenaient à la théorie au lieu d'offrir des méthodes d'organisation, de gestion, d'enseignement et d'évaluation. La recherche éducationnelle était dénigrée malgré l'importance qu'on y accordait, le stage pédagogique ne cadrait probablement pas avec les cours en faculté et ne mettait pas assez l'accent sur certains éléments importants telle la préparation des enseignants associés, des superviseurs et des stagiaires.

S'ils sont fidèles à eux-mêmes, les critiques diront non seulement que le programme était mal conçu, mais encore que les personnes chargées de le dispenser n'avaient pas mis les pieds dans une salle de classe depuis si longtemps qu'ils ignoraient les difficultés d'aujourd'hui. Par conséquent, les méthodes qu'ils proposaient n'étaient pas toujours pertinentes et les travaux qu'ils imposaient aux étudiants avaient plus ou moins de valeur.

Même si elles ne sont pas nouvelles, ces critiques font toujours mal. Mais, à mon avis, les facultés d'éducation ont très bien emboîté le pas du mouvement de réforme. Comme je l'indiquais, tout n'y est pas idéal, mais on doit considérer un certain nombre de facteurs.

1. Comme les candidats sont actuellement assez nombreux, nous pouvons choisir des gens de talent. Les formalités de sélection se sont d'ailleurs améliorées. Ainsi à la University of Manitoba, nous admettons environ un étudiant sur trois [candidats dont l'éducation est le premier choix] et dans certains programmes - le programme d'action positive du Centre d'éducation de Winnipeg, par exemple - cette proportion atteint presque un sur sept. Je crois que nous devons faire plus d'efforts pour attirer notre part de femmes intelligentes, car elles jouissent maintenant d'un choix de carrières beaucoup plus varié qu'avant, mais j'estime néanmoins que nous retenons de bons sujets.

2. Nous avons allongé le programme pour permettre aux étudiants d'élargir leur culture générale et de mieux se spécialiser. La University of Manitoba offre un programme de baccalauréat en éducation de quatre ans et un programme de cinq ans avec spécialisation, par exemple en musique ou en écologie humaine. Les diplômés provenant d'une autre faculté font normalement en deux ans ce que nous appelons le programme post-diplôme menant au B.Éd. Sans avoir vu de récentes statistiques à ce sujet, j'ai l'impression que le programme de quatre ans perd de la popularité dans tout le pays. Chez nous, il y a cinq étudiants au programme de quatre ans pour deux étudiants au programme de deux ans et nous entendons au moins égaliser ce rapport d'ici cinq ans. Soit dit en passant, Hendrick Gideonse réclamait en 1982 une prolongation d'un an du programme de quatre ans - prolongation qu'il qualifiait de révolutionnaire. On pourrait dire, je pense, que la révolution a déjà eu lieu à certains endroits au Canada. Ne croyez-vous pas que c'est un peu pour cela que nos diplômés ont tant de succès en Californie, au Texas et en Arizona?

3. Nous avons prolongé le stage et, bien souvent, les étudiants y passent tout un semestre avant d'entrer sur le marché du travail. A certains endroits, notamment à Regina, les superviseurs de la Faculté, les enseignants associés et les élèves-enseignants assistent à une longue série de séances préparatoires avant le stage.

4. Les cours de micro-enseignement sont chose courante.

5. Il en va de même pour les stages en milieu scolaire dès le début des études.

6. On accorde, je crois, une attention considérable aux dernières recherches en éducation. Y a-t-il au pays un seul de nos étudiants du premier cycle qui ne connaisse les travaux de Brophy et Good sur la conduite d'une salle de classe?

7. Enfin, nous dispensons des cours dans des domaines tels que l'enseignement de l'anglais langue seconde, l'éducation interculturelle, les ordinateurs en classe, l'éducation orientée vers les Autochtones, l'enseignement aux enfants ayant des difficultés d'apprentissage et de comportement.

Tout cela confirme, à mon avis, que les facultés d'éducation ne chôment pas. Rien de surprenant que les directeurs et surintendants fassent l'éloge de nos diplômés. Malgré tout, certains indices donnent à réfléchir. Ainsi, dans ma faculté, comme le sénat de l'université en avait donné le mandat à chaque département et faculté, nous avons entrepris une enquête interne qui est maintenant presque terminée. Dans le cadre de cette enquête, nous avons interrogé en détail nos étudiants du premier cycle sur certains aspects de nos programmes et nous avons découvert que, dans l'ensemble, leur taux de satisfaction était nettement inférieur aux résultats sommaires que nous avions obtenus grâce à l'évaluation obligatoire des professeurs et des cours. Près de 40 pour cent des étudiants ont exprimé un certain mécontentement. Peut-être fallait-il s'y attendre. Nous nous sommes cependant demandé d'où venait

cette singulière différence; puis, à partir de nos hypothèses, nous avons poussé nos recherches, sur les points suivants, entre autres: a) la qualité du rapport entre les étudiants et la Faculté au moment de l'admission, de l'inscription et des échanges d'information; b) les écarts de notation entre les différentes sections d'un même cours; et c) les circonstances dans lesquelles se déroule les stages pédagogiques - il faut en effet s'attendre à des variations de ce côté puisque nous avons placé cette année plus de 1 500 étudiants dans les écoles.

L'exemple le prouve: malgré les changements survenus dans les facultés, il reste encore beaucoup à faire. C'est un peut comme le fameux cube de Rubik: on a beau tenir toutes les données du problème, encore faut-il trouver la solution. C'est la même chose pour nous. La présence des éléments nécessaires à la réforme ne garantit en rien la qualité du programme. Nous devons maintenant intégrer ces éléments si nous voulons assurer à nos diplômés le bagage intellectuel, la compétence pédagogique, les valeurs morales et l'éthique qu'exige la complexité du travail de l'enseignant et de l'enseignante aujourd'hui. Voyons maintenant quel programme saurait répondre à de pareilles exigences.

Éléments d'un programme modèle de formation pédagogique

Il importe que les facultés d'éducation portent une attention particulière à la planification et qu'elles se demandent quelles idées maîtresses vont façonner le programme et où l'on va puiser ces idées. De toute évidence, on en prendra dans les innombrables publications. On en trouvera aussi dans les groupes intéressés à la formation pédagogique. À l'extérieur de la faculté, les groupes de premier plan sont les associations de la profession enseignante, les conseils d'université, les ministères de l'Éducation et, au second plan peut-être, les églises officielles de certaines provinces et les associations de surintendants. De plus, bien des groupes de pression veulent qu'on intègre leurs préférences aux programmes de formation pédagogique.

Il existe plusieurs filières officielles pour créer le dialogue. Les ministères de l'Éducation ont souvent des comités consultatifs de la formation et de la reconnaissance d'aptitude à l'enseignement. Même si les ministres ont rejeté les recommandations de ces comités ou ont choisi de ne pas en tenir compte à quelques occasions bien connues, les comités demeurent malgré tout d'importantes plates-formes où créer le consensus qui peut aboutir à l'adoption d'une loi. On l'a vu par le passé, il arrive que des facteurs extérieurs comme des lois transforment les programmes de formation pédagogique, dans la forme du moins si ce n'est dans le contenu; nous devons donc rester aux aguets. Et puis ces comités peuvent traiter de multiples sujets, mis à part les questions relatives à la délivrance.

Dans les universités, les facultés disposent de plusieurs mécanismes pour consulter régulièrement les groupes en place, tels que les comités consultatifs, le conseil de faculté et ses différents comités, et les groupes de recherche. Ces derniers jouent un rôle particulièrement important quand c'est la position du doyen ou du chef de département qui est en jeu. Par ailleurs, les facultés commandent périodiquement des études spéciales qui débouchent la plupart du temps sur de solides mémoires. Entre parenthèses, il serait intéressant qu'une thèse de doctorat analyse la valeur qu'accordent les intervenants du réseau à ces modes de communication.

Les groupes établis ont leur propre structure décisionnelle. Dans les fédérations du milieu enseignant, par exemple, des comités permanents ou des sous-comités se consacrent uniquement à la formation pédagogique. Je tiens à témoigner publiquement ma gratitude envers ces comités, qui nous invitent à siéger parmi eux. J'apprécie aussi le fait qu'un grand nombre de comités présentent des rapports analytiques, d'ordinaire un peu après leur réunion annuelle; ils soumettent le document au recteur et un exemplaire au doyen. L'exemple récent de Terre-Neuve démontre bien l'utilité de cette pratique. Leur aide nous est précieuse quand ils mettent en évidence les faiblesses et les forces des programmes, quand ils s'interrogent sur le rôle de l'université dans la transmission du savoir

et la production de connaissances, et enfin quand ils évaluent l'engagement de l'université face à la formation pédagogique. Quel argument de poids, par exemple, quand les enseignants réclament dans leur rapport qu'on consacre plus d'efforts à la recherche.

Je ne devrais pas minimiser le fait que, dans les petites provinces du moins, les facultés et les principaux groupes entretiennent de nombreux échanges en dehors des cadres officiels. J'ai idée que ces échanges influent largement sur les orientations des responsables.

Malheureusement, il n'est pas facile de se faire entendre à moins d'être enseignants, inspecteurs, membres d'un conseil d'université, représentant de l'État ou de l'Église. Une enquête spéciale peut remédier à cela et je pense que les facultés intègrent de plus en plus une sorte de tour d'horizon dans leur planification annuelle. En règle générale cependant, la démarche risque d'être morcelée. Citez-moi, par exemple, une faculté canadienne qui reste en contact avec les responsables de l'éducation du ministère fédéral des Affaires indiennes et du Nord, ou ceux des conseils de bande, ou encore avec les conseils scolaires mis sur pied par ces conseils de bande.

Recueillir les idées dans les publications et auprès des groupes intéressés, ce n'est que le premier pas. Reste maintenant à la faculté d'élaborer le programme modèle qui saura préparer les étudiants à leur lourde tâche. Comment former des enseignants responsables, capables d'analyser la situation où ils se trouvent et de prendre les décisions indiquées? Quels éléments du programme initial les encourageront plus tard à se perfectionner, longtemps après avoir obtenu leur diplôme et leur permanence?

Fort heureusement, depuis quelques années, on a beaucoup écrit sur la réforme de la formation pédagogique, tant au Canada qu'aux États-Unis et en Angleterre. Nous avons de la chance, croyez-moi, que des gens comme Fullan et Connolly, Birch et Elliott, Sackney, Covert et Bulcock, Russell, Clifton et Long, Patterson et Miklos, Wideen, Awender, Hersom, Andrews et Hopkins se soient penchés sur cette question au Canada. J'aimerais ici

résumer certains de leurs travaux, de même que ceux de Lee Shulman. Dans un document intitulé Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, publié en 1987, Shulman constate qu'il devrait y avoir au moins quatre grandes catégories de connaissances fondamentales dans les programmes de formation pédagogique:

a) une solide connaissance des disciplines courantes;

b) les outils et le cadre de l'enseignement institutionnalisé, autrement dit le programme et les manuels scolaires, l'organisation de l'école et son contexte financier, et la structure de la profession enseignante;

c) la recherche sur l'instruction à l'école, les organisations sociales, l'apprentissage et le développement humains et les autres facteurs sociaux et culturels qui touchent le travail des enseignants; enfin,

d) l'expérience proprement dite.

Shulman convient que ces catégories sont peut-être bien choisies, mais ajoute que les données fondamentales de chacune ne sont guère arrêtées, ni définitives. Il déclare même qu'une partie, voire la majorité des ces données, surtout dans les dernières catégories, restent encore à découvrir, à inventer et à raffiner. De toute évidence, cette tâche incombe d'abord et avant tout aux universités, et comme je le disais plus tôt, il serait probablement utile que les principaux groupes le mentionnent dans leurs rapports aux recteurs.

Au Canada, Birch et Elliott tiennent presque les mêmes propos dans une étude parue en 1987. Ils perçoivent l'enseignement comme une entreprise intellectuelle et morale, et préconisent un programme fondé sur les éléments suivants:

a) une solide culture générale, incluant des études dans les grandes sphères de l'activité intellectuelle et culturelle;

b) une connaissance des matières inscrites au programme scolaire et des méthodes d'enseignement;

c) une formation en divers domaines tels que l'anthropologie, l'économie, la philosophie, les sciences politiques, la psychologie et la sociologie qui, selon eux, apportent les fondements essentiels pour comprendre les recherches et les théories pédagogiques; et

d) des programmes de mise en pratique de la théorie, qui réuniraient entre autres des initiatives prometteuses comme:

i) le micro-enseignement et les microcours;

ii) l'apprentissage de certains modèles recommandés par Joyce et Weil, avec une attention toute particulière aux composantes de chaque modèle, aux démonstrations, à la pratique de l'enseignement avec des pairs, aux observations de moniteurs et à l'application intégrale des modèles; enfin,

iii) l'évaluation des stagiaires d'après un modèle de supervision objective.

De la réalisation de ces idées naîtra le programme qui formera des enseignants capables d'un raisonnement poussé, des pédagogues aux compétences variées faisant preuve de maturité dans leur conduite morale. Voilà ce que pensent Birch et Elliott, et je suis plutôt d'accord avec eux. Mais, comme l'a souligné Hopkins, chaque faculté a ses mythes, son histoire, sa réalité. Le changement doit donc commencer à l'échelle locale. Passons maintenant aux stratégies conçues pour surmonter les obstacles qui entravent l'élaboration du programme modèle et pour profiter des occasions disponibles.

Réalisation du programme modèle: obstacles et ouvertures

Dans une étude publiée en 1982, Hopkins dresse une liste des obstacles objectifs et subjectifs que posent le système, l'organisation et les individus quand vient le temps de changer les établissements responsables de la formation pédagogique. Son exposé, qui s'inspire jusqu'à un certain point des recherches de Fullan et Wideen, se révèle très utile. Comme le temps me manque pour tout commenter, je m'en tiendrai à trois sujets qui me préoccupent depuis déjà un certain temps.

1. Le statut des facultés d'éducation dans de nombreuses universités

Bien des gens, à l'université ou ailleurs, accordent d'ordinaire peu de prestige aux facultés d'éducation. Je tiens à exprimer mon point de vue sur ce sujet car, ayant occupé un poste de doyen dans une petite et dans une grande université, j'ai pu observer la situation de mes propres yeux dans d'innombrables comités du personnel (recherche, permanence, promotion, appel, perfectionnement), comités du programme et comités généraux.

Ma première observation est qu'il s'agit d'une question très délicate dans les facultés d'éducation, où beaucoup croient qu'on cherche à les dénigrer dans les autres facultés. D'après mon expérience, ce n'est généralement pas vrai. Je sens par contre une certaine tension entre les branches plutôt traditionnelles comme les facultés des arts et des sciences, et les autres branches à vocation professionnelle, c'est-à-dire les facultés telles que agriculture, architecture, médecine, médecine dentaire, génie, sciences sociales, génie forestier, commerce, droit, sciences infirmières, éducation physique, musique, beaux-arts et bibliothéconomie. Parfois la tension monte au sein même des facultés traditionnelles, à cause de la distinction entre les disciplines appliquées et les autres.

En deuxième lieu, quand on songe à tous ceux d'entre nous qui ont accédé depuis quelques années aux fonctions de recteurs, vice-recteurs à l'enseignement, doyens des études supérieures et de la recherche, directeurs de centres pour étudiants étrangers, doyens de l'éducation permanente et directeurs des services pédagogiques, il est difficile de justifier la thèse du dénigrement. Si nos collègues compétents méritent de telles promotions, c'est peut-être un signe de notre maturité au sein de la communauté universitaire.

En troisième lieu, j'ajoute que nous devons cependant regarder la réalité en face: certains ne nous tiennent pas en haute estime et quand on leur demande pourquoi, ils avancent plusieurs raisons:

1. La permanence et les promotions semblent plus faciles à obtenir dans les facultés d'éducation que dans les autres.

2. Les notes des étudiants en éducation dépassent la moyenne, et souvent de beaucoup. Certains croient que l'aptitude aux études de nos candidats est plus faible que dans la plupart des autres au plan scolaire et concluent par conséquent que nos professeurs accordent des bonnes notes à tout le monde. Cette opinion persiste, même si on la réfute par des preuves objectives dans certains cas.

3. Nos diplômés sont très en évidence puisque les professeurs des autres facultés doivent nécessairement leur confier l'éducation de leurs enfants. La qualité du travail des enseignants influe donc sur la réputation de la faculté d'éducation.

4. Les membres des facultés d'éducation n'obtiennent pas beaucoup de subventions. Ils souffrent aussi de leur faible participation au sein des conseils nationaux chargés d'accorder leurs bourses d'études, en particulier le Conseil de recherche en sciences humaines. Même chose pour les publications: en moyenne leur contribution est faible.

5. A l'université, certains s'imaginent que toute personne intelligente peut enseigner, autrement dit, ils mettent en doute le bagage intellectuel des enseignants.

Finalement, même si l'on convient que ces allégations peuvent être fausses et dépassées, les comités consultatifs chargés des questions budgétaires risquent de voter des crédits inférieurs à la moyenne pour la faculté d'éducation. Comme les recteurs se fient souvent à ces comités, au bout du compte, les administrateurs nous accordent un maigre budget. A long terme, tout cela menace sérieusement nos chances d'améliorer la formation pédagogique, et nous prive tout spécialement des ressources nécessaires à l'intégration de la théorie et de la pratique pendant les stages.

Autre effet de ce manque de prestige, la formation pédagogique suscite tout au plus un intérêt moyen auprès des autres facultés. Nous perdons ainsi des occasions d'enrichir le contenu du programme, de perfectionner la méthodologie et d'imiter certains modèles dont nos étudiants pourraient bénéficier.

Pour surmonter ces obstacles, les responsables de la faculté doivent être des porte-parole efficaces. Il faut soigner l'image de la faculté et former des coalitions à l'intérieur et à l'extérieur de l'université pour s'assurer un meilleur traitement.

2. Cycles de l'évolution des facultés d'éducation

Les facultés d'éducation sont des organes polyvalents dont les priorités peuvent changer avec le temps. Ainsi, dans les années 60 et au début des années 70, il fallait d'abord et avant tout offrir une formation de base car les écoles réclamaient des débutants et un grand nombre de personnes déjà en poste ne possédaient pas encore un diplôme de premier cycle. Au milieu des années 70, alors que la demande baissait de ce côté, les programmes de maîtrise ont été littéralement envahis, en particulier par les enseignants désireux

de poursuivre leurs études à temps partiel. Les enseignants débutants étant moins demandés, les facultés ont alors misé sur le perfectionnement et les programmes d'études supérieures. A mon avis, c'est probablement en 1979 que le nombre d'inscriptions au premier cycle est tombé au plus bas dans tout le pays. Également à la fin des années 70, avec la popularité croissante des programmes d'études supérieures, les facultés d'éducation ont commencé à s'interroger sérieusement sur la place qu'il convenait d'accorder à la recherche. Parties intégrantes d'un établissement voué tant à la production des connaissances qu'à la transmission du savoir, les facultés se devaient de respecter le droit et la responsabilité de chaque professeur en matière de recherche. Le mouvement a pris de l'ampleur au début des années 80, quand le Conseil de recherche en sciences humaines a commandé des études sur la situation de la recherche en éducation. Bien des facultés ont alors vécu une période éprouvante: on s'est mis à discuter sans répit sur le juste équilibre à établir entre l'enseignement, la recherche et les services. Les réponses à ces débats ont abouti à des lignes de conduite en matière de permanence et de promotion. Il me semble que par la suite, dans la deuxième moitié des années 70 et au début des années 80, de nombreuses facultés ont relégué au second plan la formation préalable des enseignants et ce n'est que depuis trois ou quatre ans que cette question redevient une priorité.

Une foule d'indices nous assure qu'il y a effectivement un renouveau dans le domaine à l'heure actuelle, mais les cycles passés ont laissé des marques; j'aimerais vous parler maintenant de l'un de ces vestiges.

3. Lignes de conduite en matière de personnel

A ma faculté, nous organisons chaque année une fête en l'honneur de ceux qui nous quittent pour prendre leur retraite, et parmi les effectifs en poste depuis les années 60, les départs commencent à se multiplier. A cette occasion, je retrace la carrière de celui ou de celle qui nous quitte et je souligne ses grandes réalisations.

Tous y trouvent leur compte puisque ce genre de rétrospective rappelle à chacun ses propres valeurs et traditions.

Chaque fois, c'est plus fort que moi, je suis bouleversé par les changements qu'ont subis les pratiques d'embauche universitaire depuis vingt ans. A l'époque, quand il fallait combler une vacance, c'était d'habitude le doyen qui cherchait tout simplement le professeur le plus compétent dans la matière en question. Il prenait ses renseignements, puis rencontrait la personne, bien souvent pendant le déjeuner, et enfin l'invitait à se joindre à la faculté. Pas de grands comités de sélection, pas de révision des lignes de conduite en matière de permanence et de promotion, pas de longues discussions au sujet du rang! On lit dans les dossiers de l'époque que l'employé avait un rapport à présenter chaque année, dans lequel il devait parler surtout des cours enseignés et des services dispensés. Presque en marge, on demandait de préciser les travaux de recherche qu'il avait effectués à titre "privé" au cours de l'année précédente. Presque tous ces gens ont obtenu leur poste grâce à l'excellence de leur travail comme enseignants et en raison de leur ferme engagement à l'égard de la formation pédagogique.

A peine vingt ans plus tard, la situation a bien changé. Après une intense sélection, on examine à la loupe l'aptitude à l'enseignement, à la recherche et à la prestation de services. On cherche souvent parmi les étudiants au niveau du doctorat et généralement, la personne n'a qu'une brève expérience de l'enseignement en classe. C'est très rare qu'elle ait joué un rôle de premier plan au sein de la profession. Les membres du comité de sélection s'intéressent au "domaine" de la personne, à son champ de recherche; ils veulent savoir si elle pourra guider des étudiants de troisième cycle dans l'élaboration de leur thèse. Bref, on mettra en doute son engagement à l'égard de la formation pédagogique et on s'intéressera bien peu aux questions comme la supervision des stages. Évidemment, j'exagère un peu.

Une fois dans le milieu, le nouveau membre du corps professoral sait qu'il dispose d'environ six ans pour prouver sa compétence dans l'enseignement et la recherche avant d'obtenir la permanence. Il lui faudra

probablement encore six à dix ans pour accomplir les réalisations indispensables à une promotion au rang de professeur, où il trouvera bien sûr les meilleures rétributions.

On le sait, les professeurs adjoints commencent à peu près au même salaire que les jeunes enseignants de région métropolitaine; on sait aussi qu'une période très difficile s'annonce. Juste au moment où la faculté polyvalente est sur le point de placer la formation pédagogique préalable en tête de ses priorités, nous allons manquer de candidats qualifiés pour les nouveaux postes. Il y aura une foule d'ouvertures dans les secteurs du programme d'études et de l'instruction, et nous sommes probablement au bord de la crise. Dans les principaux programmes de doctorat canadiens, il semble que très peu d'étudiants s'intéressent au domaine du programme d'études et même ceux-là travaillent sur des sujets tels les fondements, la planification et la mise en oeuvre ou l'évaluation des programmes. Mais qui va donc donner les cours de méthodologie dans chacune des disciplines? La solution réside, à mon avis, dans la concertation des groupes intéressés. Les responsables des grands programmes de doctorat devraient prendre conscience du marché qui existe dans ces secteurs; le Conseil de recherche en sciences humaines devrait veiller à bien annoncer ses bourses universitaires auprès des candidats éventuels, c'est-à-dire les membres de la profession enseignante au Canada; les fédérations enseignantes devraient encourager leurs membres à saisir de telles occasions; et les facultés devraient diriger fermement leurs meilleurs étudiants de maîtrise dans cette voie. Entre temps, les facultés devront peut-être établir différentes catégories de postes. Nous voyons maintenant dans les collèges des "instructeurs": les employés appartenant à cette nouvelle catégorie sont tenus de bien enseigner, d'assurer de bons services mais pas nécessairement de s'engager dans la recherche. Pour l'instant, les instructeurs ne jouissent pas des même privilèges que les professeurs, mais qui sait ce qu'il adviendra si cette catégorie prend beaucoup d'ampleur.

Bref, l'université doit organiser son système de rémunération de manière équitable pour ceux qui veulent se consacrer pleinement à la

formation pédagogique préalable. Les nouveaux venus dans les facultés risquent de manquer de temps pour étudier les problèmes et les possibilités dont j'ai parlé tout à l'heure.

Outre les trois grands sujets qui me préoccupent, bien d'autres points soulevés par Hopkins demandent une solution, mais le changement est possible. Comme l'écrivait récemment Robert Rush dans un article intitulé "Teacher Education Reforms: Lessons from the Past Half Century", publié en 1987 dans le Journal of Teacher Education, on doit réunir plusieurs conditions avant qu'un changement ne soit institutionnalisé. Il faut l'appui des gens au pouvoir, des chefs de file prêts à tout pour dénicher l'argent qui fournira les ressources techniques nécessaires, disposés à défendre jusqu'au bout des changements précis. Il faut mesurer nos attentes et chercher à gagner rapidement du terrain pour garder notre élan. Nous devrions viser la collaboration, le consensus et la création d'un système de valeurs collectif.

Conclusion

La formation pédagogique traverse une période passionnante. Je pense par exemple à la création d'un collège de la profession enseignante en Colombie-Britannique, à la magnifique expérience d'initiation à l'enseignement en Alberta, aux accords bilatéraux entre les provinces concernant la reconnaissance d'aptitude à l'enseignement, et aux multiples efforts de renouveau dans différentes provinces. Les recherches sur l'éducation et la formation pédagogique se multiplient et s'améliorent, enrichissant ainsi la base de connaissances de notre programme. Depuis dix ans, jamais les candidats n'ont été aussi nombreux et aussi qualifiés qu'aujourd'hui, et, surtout, on sent un nouvel engagement à l'égard de la formation pédagogique dans ces établissements polyvalents que l'on appelle les facultés d'éducation. Je crois que nos écoles et tout le pays profiteront de cette effervescence, et je suis fier d'y participer.

Bibliographie

Andrews, John H.M. "Alternative Futures for Faculties of Education", Canadian Journal of Education, vol. 9, n° 3, 1984, pp. 261-275.

Birch, Daniel R. et Murray Elliott. "Towards a New Conception of Teacher Education", Contemporary Educational Issues: The Canadian Mosaic, sous la direction de Leonard L. Stewin et Stewart J.H. McCann, Toronto: Copp Clark Pitman, 1987, pp. 479-502.

Bush, Robert N. "Teacher Education Reform: Lessons from the Past Half Century", Journal of Teacher Education, vol. XXXVIII, n° 3, mai-juin 1987, pp. 13-19.

Fullan, M. et F.M. Connolly. Teacher Education in Ontario: Current Practice and Options for the Future, Toronto: ministère de l'Education, ministère des Collèges et Universités, 1987.

Gideonse, Hendrik D. "The Necessary Revolution in Teacher Education", Phi Delta Kappan, septembre 1982, pp. 15-18.

Haberman, Martin et Julie M. Backus. Advances in Teacher Education: Volume 3, Norwood, New Jersey: Ablex, 1987

Hopkins, David. "The Problem of Change in Canadian Teacher Education", The Canadian Journal of Higher Education, vol. XII-2, 1982, pp. 17-31.

Magrath, C. Peter et Robert L. Egbert et al. Strengthening Teacher Education, San Fransisco: Jossey-Bass, 1987.

Patterson, R.S. et E. Miklos. "It's Time For Change in Teacher Education: Real Change this Time!" in Contemporary Educational Issues: The Canadian Mosaic, sous la direction de Leonard L. Stewin et Stewart J.H. McCann, Toronto: Copp Clark Pitman, 1987, pp. 522-536.

Sackney, Larry. "Teacher Training: An Exploration of Some Issues and a Direction for Model Development", pp. 514-521 de Contemporary Educational Issues: The Canadian Mosaic, sous la direction de Leonard L. Stewin et Stewart J.H. McCann, Toronto: Copp Clark Pitman, 1987.

Shulman, Lee S. "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform", Harvard Educational Review, vol. 57, n° 1, 1987, pp. 1-21.

Wittrock, M.C. (Rédacteur en chef). Handbook of Research on Teaching (3e édition), New York: MacMillan, 1986.

PROLONGATION ET RÉFORME DES PROGRAMMES DANS LES ÉTABLISSEMENTS DE LANGUE FRANÇAISE

DENIS MARCEAU
Président de
l'Association francophone des doyens
et directeurs d'éducation

La présente communication rappellera quelques fonctions actuelles et attendues des enseignantes et enseignants qui exercent leur profession en langue française (principalement au Québec), dégagera quelques implications pour la prolongation et la réforme des programmes de formation dans les établissements de langue française et décrira les changements actuels ou en voie de se produire dans les établissements de langue française.

Quelques fonctions actuelles et attendues des enseignantes et enseignants

Les principales fonctions actuelles ou attendues des enseignantes et enseignants sont :

- être la pierre angulaire du développement global (connaissances, habiletés, attitudes) de l'élève, de sa préparation au travail dans une société en changement.

  Depuis une dizaine d'années, la pression est forte pour que l'enseignant s'occupe de donner aux élèves les connaissances, habiletés, attitudes d'employabilité, faisant appel au spécialiste pour l'aider et non réaliser cette tâche. C'est une perspective fort différente des années 70. Les politiques récentes des services complémentaires aux élèves du MEQ sont dans ce sens. L'enseignant doit être impliqué dans l'éducation à la carrière tout en gardant sa responsabilité traditionnelle.

- favoriser l'apprentissage de matières de plus en plus complexes et pointues, impliquant les développements technologiques récents, impliquant les nouvelles technologies éducationnelles.

- briser les stéréotypes culturels et sexuels présents dans la rue, à la maison, à l'école, à la télévision.

- impliquer les parents et les employeurs dans l'éducation des élèves, sachant l'importance de ces agents pour que se réalise l'éducation à la carrière; de là une meilleure préparation au travail et à la vie en société.

- participer à l'élaboration, à la mise en oeuvre, à l'évaluation de politiques d'éducation, de programmes d'activités éducatives variées (participer aux projets éducatifs).

Les enseignants exercent leurs fonctions ou sont obligés de les exercer dans un environnement social composé de personnes partageant des valeurs différentes (multiculturalisme) qui prône le pluralisme, qui est critique de l'enseignement de la langue, des sciences, qui sera critique sans doute de l'enseignement moral et religieux,[1] qui exigera une éthique basée sur des paradigmes différents. Imaginons le défi: avoir de l'éthique mais par rapport à quoi? (L'éthique catholique est sans doute différente de l'éthique marxiste. Pourtant, dans nos conversations, nous exigeons l'éthique tout en nous accusant mutuellement de manque d'éthique. Mais que veut-on dire?)

Les enseignants doivent exercer leurs fonctions avec des clientèles très variées (les élèves dits normaux, les handicapés sensoriels, les surdoués, les allophones,[2] les analphabètes (gens qui, rendus au secondaire, n'ont pas un niveau de lecture suffisant pour se débrouiller dans la société d'information où il leur faut, entre autres, remplir fréquemment de nombreux formulaires).

Les enseignants doivent exercer leurs fonctions dans un environnement social en changement, présentant des fluctuations majeures dans un temps restreint. Ils subissent les contrecoups du balancier; ils subissent les conséquences du changement de la valeur économique de l'éducation; ils subissent les effets du déplacement du pouvoir en éducation. Malheureusement, en éducation, tout le monde se prétend ou se reconnaît spécialiste; le même phénomène ne se retrouve pas dans les sciences physiques et en sciences de la santé.

Avec toute la complexité de la tâche et du jeu des forces, devant toutes les contradictions, comment l'enseignant peut-il gérer une classe? Quel défi? Quelle admiration[3] pour ceux et celles qui réussissent? Et ça, la population devrait le savoir.

La complexité de la tâche de l'enseignant, le type d'environnement dans lequel il évolue exigent de sa part une préparation professionnelle de qualité et un perfectionnement continu de façon à ce qu'il devienne fort, à ce qu'il cesse d'être manipulé par des forces dont les intérêts politiques et économiques ne servent pas toujours l'éducation.

En conséquence, les écoles de formation doivent prendre des mesures pour renforcer la qualité de la formation et du perfectionnement pour répondre aux impératifs énumérés précédemment.

La prolongation et la réforme des programmes de formation dans les établissements de langue française

Trop souvent au cours des dernières années, les problèmes de la complexité de la tâche des enseignants ont conduit les écoles de formation à la création de programmes spécialisés, à l'addition d'ingrédients plutôt qu'à la révision en profondeur de la formation et du perfectionnement des enseignants. Les facultés et départements d'éducation se sont montrés vulnérables, à la merci des besoins immédiats, des caprices du ministère de l'Éducation, ce qui n'a fait qu'amplifier les problèmes.

Au Québec, la situation économique de 1982-1983 et la décroissance des clientèles scolaires ont donné naissance à un comité de l'étude sectorielle en éducation créé par le Conseil des universités. Du même coup, ces deux mêmes facteurs ont favorisé la création de l'Association canadienne francophone des doyens et directeurs d'éducation et celle de l'Association québécoise des doyens et directeurs d'éducation. La première fait une étude des facultés et départements d'éducation dans les seize établissements canadiens de formation de langue française; la seconde procède à l'analyse de la situation des stages et de la recherche en éducation au Québec. Nous assistons maintenant à une démarche d'amélioration plus globale, plus concertée, moins individualiste.

De l'étude de l'Association canadienne francophone des doyens et directeurs d'éducation (document non encore disponible) et de celle du Comité de l'étude sectorielle en éducation du Conseil des universités du Québec, qui a fourni la base à l'avis du Conseil des universités du Québec concernant le développement du secteur de l'éducation, on peut tirer les données suivantes :

- il y a quelque 600 professeurs permanents dans les 16 établissements canadiens de langue française, avec quelque 15 000 étudiants à temps complet ou l'équivalent (quelque 25 000 étudiants-personnes) et une quantité impressionnante de programmes de formation et de perfectionnement;

- il y avait, en 1983-1984, dans les établissements québécois de langue française quelque 303 programmes de 1er, 2e et 3e cycles, dont 17 de doctorat, la plupart étant spécialisés;

- il y avait, en 1984-1985, quelque 5 000 000 $ de subventions de recherche en éducation dans les établissements de langue française au Québec, dont une grande partie était dévolue à la didactique de discipline ou à l'enseignement.

- En 1983-1984
  . 68 % des professeurs avaient un doctorat;
  . plus de 50 % des cours étaient assumés par des chargés de cours;
  . la dispersion des juridictions à l'université dans la formation des maîtres était très grande et elle le demeure en 1987-1988.

Devant la quantité impressionnante de programmes, la plupart très spécialisés, dans une société qui exige compétence et polyvalence, le Conseil des universités du Québec a formulé l'avis suivant[4]:

> Dans une première recommandation, le Comité souligne l'importance d'accorder "une plus large place à la formation générale" dans les programmes de premier cycle. Plusieurs universités se sont ralliées à cette recommandation en souhaitant cependant qu'elle soit précisée et explicitée. On signale en outre la

difficulté de la réconcilier avec d'autres où le Comité recommande l'addition d'éléments de formation : éducation interculturelle (recommandation 13), initiation à la recherche (recommandation 14) et ouverture à plus d'un champ d'enseignement (recommandation 11c).

Le Conseil reconnaît les difficultés relevées et il n'offre pas ici de solution miracle. Il tient cependant à faire remarquer que l'accumulation de connaissances spécialisées ne constitue pas une garantie de succès pour un futur enseignant. D'une part, il peut lui arriver d'avoir à enseigner des matières ne correspondant pas à sa spécialité; d'autre part, les enseignements qu'il aura à dispenser n'exigent pas toujours des connaissances très spécialisées. Il est beaucoup plus important pour un futur professeur d'avoir des connaissances plus étendues, plus vastes, d'être capable de faire les liens entre ces connaissances, d'avoir une bonne compréhension de la personnalité de ses élèves, de leur mode d'apprentissage, autant de choses qu'une formation plus générale est mieux en mesure d'assurer.

Le Conseil endosse donc cette orientation du rapport, à laquelle se rattachent les recommandations 3, 13 et 14, et il invite les universités à réfléchir aux meilleures méthodes de l'assurer.

Le Conseil reconnaît cependant qu'il y a des limites à l'étendue des connaissances qu'il est possible de transmettre à l'intérieur d'un programme de baccalauréat sans tomber dans la superficialité. S'il est possible et souhaitable de préparer les futurs enseignants à intervenir dans plus d'un domaine, il ne faudrait tout de même pas que ces domaines soient trop éloignés les uns des autres. Ainsi, si on peut concevoir des programmes pour former des professeurs capables d'enseigner les mathématiques et la physique au secondaire, on voit mal qu'on puisse associer sérieusement des matières comme la chimie et l'histoire. Cette précision étant apportée, le Conseil endosse la recommandation 2 du rapport.

Les recommandations 3 et 4 ne posent pas de difficulté. Le Conseil veut cependant signaler l'importance qu'il accorde à la recommandation 4 dans le contexte créé par les recommandations précédentes. Si l'on veut

que les universités mettent l'accent sur une formation plus générale et qu'elles préparent les futurs enseignants à accomplir des tâches plus variées et plus diversifiées, il faut pouvoir compter sur des mesures d'accueil et d'encadrement qui faciliteront leur intégration au marché du travail. (voir pages 9, 10 et 11 de l'Avis du Conseil des universités).

Devant la dispersion des compétences, le Conseil des universités du Québec indique :

> (...) que les facultés, départements et modules d'éducation ont un rôle central à jouer dans l'élaboration et la mise en oeuvre des programmes de premier cycle en éducation. Ce sont ces unités qui doivent assurer la cohérence de ces programmes, suivre les étudiants inscrits et, en général, assurer la réflexion nécessaire à la recherche d'une plus grande qualité et d'une plus grande pertinence. Aussi, le Conseil souhaite-t-il que les universités accordent la plus grande importance à cette question, suivant en cela l'esprit des recommandations 9 et 10 du Comité. Le Conseil a cependant tenu à préciser ces recommandations pour qu'il soit bien clair que dans son esprit cette responsabilité première des unités d'éducation doit s'exercer en concertation avec les autres unités de l'université. (voir l'Avis du Conseil des universités, page 12).

Devant la difficulté de la crédibilité, de la pertinence des programmes de formation, de la qualité des clientèles, des professeurs, le Conseil des universités appuie la création d'un comité d'agrément.

> "Dans sa recommandation 17, le Comité suggère la mise sur pied d'un comité d'agrément des programmes de formation des enseignants analogue à ceux que l'on retrouve dans le cas de plusieurs formations professionnelles. Un tel organisme remplacerait l'agrément ministériel.
>
> Le Conseil appuie fortement cette recommandation à cette réserve près qu'il ne soit pas plus décisionnel que tout autre comité d'agrément. Le Conseil voit dans la mise sur pied de ce comité un gage de qualité. Les comités sont habituellement formés de personnes

d'expérience des domaines concernés. Ils ont pour responsabilité principale de définir des standards de formation et d'évaluer les programmes en regard de ces standards. Se limitant d'ordinaire aux programmes de baccalauréat, ils sont en mesure d'apprécier en profondeur la valeur de la formation offerte et de faire des suggestions valables pour en rehausser la qualité. De ce fait, leur examen revêt une signification plus large que l'agrément actuel du ministère, qui revêt plutôt la forme d'une approbation réglementaire.

Les universités accepteraient volontiers un tel comité d'agrément à condition qu'il ne soit pas décisionnel. Elles souhaitent par ailleurs être consultées sur son mandat, sa composition et son lieu de rattachement. Le Conseil accepte ces réserves. Il ne croit pas qu'un tel comité devrait être décisionnel. Cependant, ses conclusions devraient être signifiées clairement aux instances concernées, en particulier à l'université responsable du programme et au ministère de l'Éducation. Il faudrait en outre une reconnaissance ministérielle des programmes donnant accès à la profession d'enseignants comme cela existe pour les autres professions. L'agrément constituerait alors un élément important dans la décision d'accorder ou de maintenir cette reconnaissance, cette décision devant être prise après consultation des organismes intéressés, en particulier de la CREPUQ et du Conseil des universités." (voir pages 17, 18 de l'Avis du Conseil des universités).

Devant la difficulté de répondre aux impératifs et exigences dans la formation générale et spécifique, et devant la presque évidence d'augmenter la durée de la formation, le Conseil des universités prend une attitude de prudence.

"Certaines universités ont indiqué qu'il leur serait nécessaire d'augmenter la longueur des programmes pour rencontrer les demandes du Comité. Sans exclure totalement une telle éventualité, le Conseil n'est pas disposé à en proposer actuellement l'adoption. L'analyse du Comité montre clairement la nécessité d'une part de resserrer le contenu des programmes de formation et de hausser leurs exigences, d'autre part de revoir les contenus disciplinaires. Tout cela milite

en faveur d'une révision préalable des programmes, d'une meilleure intégration et d'une réflexion approfondie sur les besoins de spécialisation des futurs enseignants et sur les moyens à mettre en oeuvre pour y arriver. Ce n'est qu'à la suite de cette révision et à la lumière de la nouvelle situation qui devrait en résulter qu'il sera opportun d'examiner cette suggestion.

En résumé, le Conseil invite les universités à revoir leurs programmes dans l'esprit suggéré par le Comité et à faire rapport au Comité des programmes du Conseil des universités dans le délai suggéré de deux ans. Ce rapport devrait faire état des actions déjà posées et exposer les plans de l'établissement concerné pour l'avenir immédiat." (voir l'Avis du Conseil des universités, page 16).

Devant les difficultés de la recherche, le Conseil des universités du Québec recommande que les universités établissent leurs priorités de recherche et les soumettent au Conseil des universités, que les fonds FCAR acceptent la recherche tant fondamentale, appliquée que le développement, que les universités renforcent l'encadrement des étudiants des deuxième et troisième, donnent des conditions aux jeunes chercheurs, que l'Association québécoise se penche sur la question de la diffusion de la recherche.

Devant la nécessité de raffermir la formation pratique et les stages, le Conseil des universités du Québec accepte les recommandations 15 et 16 du Comité de l'étude sectorielle à savoir :

"15. QUE les universités s'assurent que le temps consacré aux stages par les futurs enseignants soit plus valable : cela implique 1) qu'elles précisent les objectifs, de même que les modes de supervision et le contenu de cette formation pratique; 2) qu'elles encadrent rigoureusement ces activités et les évaluent systématiquement.

16. a) QUE les universités mettent sur pied, avec la collaboration des commissions scolaires, un réseau d'écoles associées, où les futurs enseignants viendraient compléter leurs stages, sous la direction d'enseignants expérimentés, les "maîtres de stages";

b) QUE des maîtres de stages soient dégagés d'une partie de leurs tâches régulières;

c) QU'ils soient formés à la supervision, avant d'assumer cette fonction;

d) QU'un statut particulier, et dans leur carrière d'enseignant et à l'université, consacre leur niveau de responsabilités, à l'égard de la formation pratique." (voir l'Avis du Conseil des universités, pages vi et vii).

Pour sa part, l'Association canadienne francophone des doyens et directeurs d'éducation comme l'Association québécoise des doyens et directeurs acceptent le principe de la création d'un comité d'agrément afin de renforcer la crédibilité des programmes, afin d'aider les facultés et départements d'éducation dans la défense de standards de qualité dans leur institution (comme c'est le cas pour le génie et la médecine). Elles souhaitent que ce comité fasse de l'évaluation institutionnelle (programmes + ressources + conditions de l'institution) au lieu de s'en tenir à l'évaluation de programmes au sens étroit du terme. Ce comité suppléerait à l'absence de corporation professionnelle et à l'inconvénient de ministères de l'Éducation qui sont corporations et employeurs.

L'Association canadienne comme l'Association québécoise souhaitent une conciliation des programmes au niveau provincial et national de façon à hausser les standards, à permettre la mobilité des étudiants et des finissants. L'Association canadienne souhaite l'échange de ressources et d'information. Cette dernière se donne progressivement des outils en ce sens. Elle utilisera, bien sûr, son outil qu'est la Revue des sciences de l'éducation, mais elle créera prochainement d'autres outils comme un ERIC francophone; elle patronnera des projets de recherche pancanadiens tel celui de l'enseignement des sciences au Canada français.

Pour sa part, l'Association québécoise s'est donné deux comités : un sur la formation pratique afin d'en améliorer les standards, son encadrement, les liens avec le monde scolaire et professionnel, un autre sur la recherche. Elle est à la recherche du mode de collaboration interuniversitaire.

L'étude sectorielle en éducation, le récent avis du Conseil des universités, le mouvement actuel des deux associations de doyens et directeurs créent des conditions propices aux remises en question, à la recherche de solutions nouvelles, de standards plus élevés. Et c'est déjà commencé. La plupart des facultés et départements d'éducation se sont donnés ou sont en train de se donner des politiques d'évaluation des enseignements et des apprentissages. Des démarches sont en cours afin d'améliorer les standards d'admission et de promotion (pensons aux exigences en français pour la promotion). Au cours des prochains mois, des réflexions sur deux modèles de formation des enseignants seront intensifiées :

- le modèle intégré où le contenu disciplinaire, la didactique et la psychopédagogie sont articulés, font un tout cohérent, comme semble le prôner l'Avis du Conseil des universités du Québec;

- le modèle superposé, c'est-à-dire une solide formation disciplinaire (un baccalauréat) suivi d'une solide formation psychopédagogique et didactique (par une maîtrise). Ce modèle est prôné dans deux études américaines: celle du groupe Holmes[5] et celle du Carnegie Formum[6].

Le Conseil des universités du Québec a raison de presser les universités québécoises de réviser en profondeur les programmes. La prolongation de formation en sera l'aboutissement, si nécessité il y a. Pour le moment, il semble que la formation préalable doive demeurer assez courte comme c'est le cas présentement et qu'on doive renforcer la probation en y impliquant davantage les universités, qu'on doive encourager davantage le perfectionnement. Il faudrait cependant que la révision des programmes soit centrée sur la réalité nouvelle, sur ses problèmes, en y impliquant les différents agents. Le nouveau modèle de formation des médecins à l'Université de Sherbrooke pourrait nous inspirer: une approche centrée sur les problèmes réels actuels.

En guise de conclusion et en m'inspirant des travaux faits lors d'audiences faites dernièrement par l'Association québécoise des doyens et directeurs d'éducation, il apparaît qu'il faut:

- prendre conscience de la complexité de la tâche des enseignants et de la nécessité de renforcer la formation et le perfectionnement;

- avoir une démarche concertée (de collaboration) entre les établissements de formation (entre eux d'abord) et entre ces établissements et les milieux scolaire et industriel;

- réviser en profondeur le programme de formation et de perfectionnement au lieu de chercher à additionner ou à ajouter des ingrédients (le modèle de formation des médecins de l'Université de Sherbrooke devrait nous inspirer). Au secondaire, l'enseignant devrait être habilité à enseigner deux disciplines connexes;

- être plus exigeant à l'admission (ne pas avoir nécessairement un profil particulier mais avoir des standards d'admission plus élevés avec une plus haute moyenne cumulative); cependant, il faut noter que plusieurs programmes sont contingentés, ce qui est déjà un bon indice de qualité;

- donner suite à l'avis du Conseil des universités concernant la responsabilité des facultés et départements d'éducation;

- laisser la durée de la formation telle quelle pour le moment, mais impliquer les universités dans la probation;

- encourager de solides programmes de perfectionnement (niveau maîtrise) avec des cours qui favorisent la réflexion sur les fondements de l'éducation en lien avec les problèmes concrets des milieux d'exercice;

- renforcer la didactique, multiplier les didacticiens et leur implication dans la formation pratique; le didacticien doit être la charnière dans la formation des enseignants, le milieu de stage étant un lieu privilégié d'intégration...

- multiplier les efforts de recherche (fondamentale + appliquée + développement);

- favoriser la concertation interuniversitaire pour améliorer la masse critique de chercheurs, dégager les priorités de recherche, favoriser la diffusion de la recherche.

NOTES

1 Le Conseil des ministres du gouvernement du Québec a adopté en décembre 1987 des règlements du Comité catholique : exigence d'au moins 9 crédits de formation en enseignement religieux pour dispenser l'enseignement religieux au primaire, 30 crédits pour être animateur de pastorale au primaire et 60 crédits pour être animateur de pastorale dans les écoles secondaires et pour l'enseignement religieux au secondaire.

2 M. Claude Ryan a souligné à la presse, le 15 avril 1988, qu'à la Commission des écoles catholiques de Montréal, les élèves allophones représentent désormais 37 pour cent de la clientèle totale et constituent même la majeure partie des élèves dans certaines écoles (voir La Tribune, le 16 avril 1988).

3 On devrait avoir au moins autant d'admiration pour les enseignantes et enseignants que pour les médecins, les avocats, les ingénieurs.

4 Le développement du secteur de l'éducation. Avis du Conseil des universités au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Gouvernement du Québec, 1988.

5 The Holmes Group, Tomorrow's Teachers : A Report of the Holmes Group, East Lansing, 1986, 97 pages.

6 Task Force on Teaching as a profession. A Nation Prepared : Teachers for the 21st Century. Carnegie Forum on Education and the Economy, 1986, 135 pages.

RECOMMANDATIONS

Recommandations du Comité de l'étude sectorielle en éducation du Conseil des universités du Québec (juin 1987)

"1. QUE les objectifs des programmes de baccalauréat soient revus de façon à accorder une plus large place à la formation générale.

2. QUE les programmes de formation initiale des enseignants visent désormais à une préparation plus générale rendant le futur enseignant capable d'intervenir dans plus d'une discipline, à plus d'un ordre scolaire le cas échéant et dans des milieux autres que le milieu scolaire.

3. QU'aucun programme de baccalauréat ne soit offert dans les domaines de spécialisation des sciences de l'éducation comme l'administration scolaire, la technologie éducative, la mesure et l'évaluation, l'andragogie.

4. a) QUE le MEQ voit à ce que les commissions scolaires, les directions d'écoles, et des enseignants d'expérience assurent à l'enseignant débutant l'encadrement adéquat qui lui permette :

   - d'acquérir les connaissances nécessaires à l'intégration à son milieu de travail;
   - de compléter sa formation relative à l'accomplissement de certaines tâches spécifiques;

   b) QUE les mesures nécessaires soient prévues à cet effet dans le cadre des conditions de travail de l'enseignant débutant.

9. QUE la responsabilité des programmes de formation des enseignants soit confiée aux facultés, départements ou modules d'éducation.

10. QUE les doyens et directeurs de départements en éducation soient chargés de définir des modalités de coopération efficaces des facultés et départements d'éducation avec les autres unités de l'université impliquées dans les programmes de formation des enseignants.

13. QUE les programmes de formation initiale et de perfectionnement des enseignants offrent une initiation à l'éducation interculturelle et au travail auprès d'élèves de communautés culturelles variées.

14. QUE les étudiants des programmes de formation en enseignement soient initiés à certaines méthodes de recherche, plus particulièrement à la recherche applicable à des situations de classe.

17. a) QUE soit institué au Québec un comité d'agrément des programmes de formation des enseignants et que cet organisme soit chargé 1/ d'établir des lignes directrices quant à l'organisation et au contenu des programmes; 2/ d'évaluer et d'agréer les programmes;

    b) QUE le comité d'agrément soit un organisme <u>indépendant</u> du MEQ et <u>décisionnel</u>, financé en partie par l'État, et assuré de ressources suffisantes. Il devrait être composé, entre autres, de représentants des employeurs et des universités, de même que d'enseignants du système scolaire."

INCIDENCE DE LA RECHERCHE EN PÉDAGOGIE ET EN FORMATION PÉDAGOGIQUE SUR LE CONTENU ET L'ADMINISTRATION DES PROGRAMMES DE FORMATION PÉDAGOGIQUE[1]

Peter P. Grimmett
directeur du
Center for the Study of Teacher Education
University of British Columbia

La recherche sur la pédagogie et sur la formation pédagogique a un côté qui est réjouissant et un autre qui l'est moins. Le côté réjouissant, c'est que nous possédons les rudiments d'un savoir qui est applicable au contenu et à l'administration des programmes de formation pédagogique. Celui qui l'est moins, c'est que les connaissances issues de la recherche ne nous offrent pas de réponses toutes faites à certains des dilemmes complexes qui sont indissociables de la formation pédagogique. Les praticiens de l'enseignement et de la formation pédagogique, en effet, ne se heurtent pas à des problèmes mais à des situations problématiques, comme le souligne Bruner (1983). Tout problème implique une solution; il suffit, pour la trouver, de formuler et de comprendre clairement le problème. Les situations qui posent des problèmes, par contre, supposent une intervention adaptée aux circonstances particulières et des conséquences dont on tiendra responsable le praticien, et non le chercheur. La connaissance validée par la recherche ne prescrit donc pas des solutions simples à des problèmes complexes, mais constitue plutôt une source d'information permettant au praticien de cerner les options qui s'offrent à lui dans certaines situations. Les recherches servent ainsi à élargir la vision que les praticiens ont de l'enseignement et de son apprentissage[2]. Cette nouvelle vision prend forme graduellement, à mesure que les étudiants et les praticiens revoient leur expérience personnelle à la lumière des recherches. Il s'agit d'un processus de développement et réflexif qui utilise les approches techniques dont traite une bonne partie

1Je tiens à souligner l'aide et l'appui que m'ont accordés mes collègues Pat Crehan, Gaalen Erickson, Ted Riecken et Allan MacKinnon dans le travail effectué pour la rédaction du présent document. Je souhaite aussi faire l'éloge des talents de Andy Drossos dont la connaissance du traitement de texte a complètement dissipé ma hantise des dates limites.

2Je suis reconnaissant envers mon collègue et ami, Carl Glickman, de la University of Georgia, qui m'a fait part de cette idée.

de la recherche pour permettre l'acquisition des notions complexes formant ce que Lanier et Little (1986) qualifient de "pédagogie intellectuelle" et que Shulman (1987) appelle la "connaissance relative au contenu pédagogique". C'est ce processus, qui constitue le côté réjouissant de la recherche, que je vais tenter d'expliquer. Pour y parvenir, on doit toutefois commencer par examiner la valeur intrinsèque de la connaissance issue de la recherche, les fonctions que remplit cette connaissance dans la professionnalisation de l'enseignement et les autres sources de connaissance qui interviennent dans la formation pédagogique.

Le rôle de la connaissance dans le statut professionnel

Berliner (1987a) démontre de manière convaincante qu'il existe une étroite corrélation entre la connaissance et le statut des professions. À la fin du siècle dernier, par exemple, la médecine, le droit et l'enseignement étaient des professions aussi peu recommandables les unes que les autres. On associait plus facilement les médecins et l'hôpital avec la douleur et la mort qu'avec la santé et la guérison. Pour donner un exemple des superstitions qui avaient cours, rappelons qu'on considérait alors le pus comme un élément du processus naturel de guérison et qu'on s'essuyait souvent les doigts sur un tablier ou une serviette maculés de pus avant de sonder une blessure infectée. Les médecins rejetaient carrément la théorie des germes, issue de la recherche de l'époque, qui allait bouleverser la pratique médicale par la suite. Les avocats étaient considérés avec un égal mépris. L'exercice du droit, de la médecine ou de l'enseignement ne demandait pas une formation rigoureuse basée sur des connaissances scientifiquement établies. Depuis une centaine d'années, le statut de la médecine et du droit a changé radicalement. Les médecins sont devenus les nouveaux prêtres, parce qu'ils maîtrisent un ensemble mystérieux de connaissances, de techniques, de concepts et d'appareils qui, à leurs yeux comme à ceux de la population, permet de guérir les blessures et de vaincre la maladie. Les avocats, de leur côté, ont fait appel à des notions de commerce, de finance, de taxation et de psychologie pour grimper dans l'échelle sociale, du moins sur le plan du revenu et du

prestige. L'enseignement, lui, reste encore au bas de la pyramide sociale parce qu'on a l'impression que la formation pédagogique manque de rigueur et n'est pas basée sur des connaissances valables. En fait, "on considère l'enseignement comme une activité simple et facile à maîtriser" (Stones, 1987, p. 682), comme si n'importe qui pouvait dispenser un programme d'études à un groupe de trente élèves et plus. Le public ne semble pas reconnaître l'existence des connaissances pédagogiques qui servent de base à la formation des enseignants. Ce n'est que lorsque les praticiens de l'éducation feront référence à ce savoir que la population verra que l'enseignement exige une formation poussée et une vaste expérience. Et c'est alors seulement que le statut social de la profession s'améliorera.

Les fonctions de la recherche

La recherche a d'autres effets que d'améliorer le statut social des professions. Elle autorise l'élaboration de concepts et de principes importants qui permettent aux praticiens de mieux comprendre la nature de leur travail. Biddle et Anderson (1986) divisent la connaissance issue de la recherche pédagogique en quatre catégories : les nouvelles perspectives ("insight generation"); les données empiriques ("existential information") et les corrélations pédagogiques ("propositional relationships"); l'extrapolation théorique ("theory generation"); et l'innovation pratique ("practical innovation").

Les nouvelles perspectives

On parle de nouvelles perspectives quand la recherche sur l'enseignement fait naître de nouveaux concepts et une nouvelle vision de l'instruction scolaire. La percée réalisée grâce aux recherches de Kounin (1970) sur la conduite de la classe en est un bon exemple, comme la découverte de Doyle (1983) selon laquelle les élèves, et non le personnel enseignant, influent souvent sur la difficulté des tâches en exigeant le genre de travaux connus et convergents qui leur permet d'obtenir de bons résultats.

Les données empiriques

Il s'agit essentiellement d'une vérification des pratiques et des idées en vigueur. L'ouvrage intitulé What Works, publié par le Bureau de l'éducation des États-Unis, illustre bien cette fonction; on y expose des observations comme le fait que des devoirs biens conçus qui se rapportent directement au travail réalisé en classe prolongent l'apprentissage en dehors de l'école et renforcent les notions acquises. En d'autres mots, les devoirs améliorent le rendement de l'élève quand ils sont biens conçus.

Les corrélations pédagogiques

On peut illustrer ces corrélations par les conclusions qui ressortent de la "Beginning Teachers Evaluation Study" de Californie (voir Fisher et al., 1978) et de l'étude de Kounin (1970) sur la conduite des groupes. En deux mots, le temps consacré à des activités d'apprentissage qui autorisent un fort taux de succès est un indice fiable de la réussite des élèves, alors qu'il existe une corrélation négative avec les perturbations de la classe.

L'extrapolation théorique

La théorie est la structure logique, érigée à partir des intuitions et des observations, qui permet d'expliquer des effets particuliers de l'enseignement grâce à des principes abstraits. Certaines théories simplifient la pratique, d'autres la font paraître plus complexe. Comme exemple de théories qui tentent de simplifier la pratique, citons les concepts d'enseignement actif ("active teaching"), mis de l'avant par Good, Grouws et Ebmeier (1983), et de fonctions pédagogiques ("teaching functions"), proposé par Rosenshine et Stevens (1986). Dans les deux cas, on fait appel directement au modèle instructionnel de l'enseignement et aux valeurs normatives qui caractérisent les approches axées sur la personne qui enseigne. Les théories qui compliquent la pratique reposent sur des observations qui contredisent la conception dominante de l'enseignement et de l'apprentissage. On a longtemps pensé, par exemple, que les enfants avaient besoin d'une grande stimulation cognitive, comme les adultes, ce qui poussait les enseignants à privilégier les questions de fonds.

Toutefois, la théorie de l'instruction scolaire de Berliner (1987b) est basée sur l'observation, de la "Beginning Teachers Evaluation Study", selon laquelle les enfants ont besoin d'un fort taux de réussite pour assimiler la matière et que l'application de ce principe permet un bien meilleur rendement du temps d'instruction que la stimulation cognitive. On en trouve un autre exemple dans la vague de théories néo-conservatrices qui sévit actuellement, dont les partisans voudraient faire redoubler les élèves qui ne réussissent pas à suivre le programme sous prétexte qu'il est injuste pour eux et pour leurs camarades de les faire passer à un niveau supérieur. Cette tendance entre cependant en contradiction flagrante avec ce que nous savons du développement de l'estime de soi chez les élèves. Par ailleurs, Holmes et Mathews (1984) ont observé à l'élémentaire que la moyenne des redoublants était inférieure de 15 points à celle de leurs camarades qui n'avaient pas mieux réussi mais à qui on avait donné une promotion sociale.

L'innovation pratique

Il s'agit ici des méthodes expérimentées et documentées à fond que l'on communique aux praticiens par des canaux comme "The Network" et sa publication de 1980, intitulée Education Programs that Work. Parmi ces programmes, citons l'enseignement actif ("active teaching") de Good, Grouws et Ebmeier (1983), la conduite de la classe à l'élémentaire ("elementary classroom management") de Emmer et al. (1981) et la conduite de la classe au premier cycle du secondaire ("junior secondary classroom management") de Evertson et al. (1982).

Les sources de connaissance autres que la recherche en pédagogie

Le savoir sur lequel se fonde l'enseignement n'est ni fixe ni définitif. En outre, il n'émane pas seulement de la recherche en pédagogie. Shulman (1987) propose les catégories de savoir suivantes:

- le savoir de contenu;
- les connaissances générales en pédagogie, notamment les grands principes et les principales stratégies de conduite et d'organisation de la classe qui transcendent les matières;

- la connaissance du programme, en particulier du matériel et des méthodes pédagogiques qui forment la "trousse à outils" du personnel enseignant;
- la connaissance du contenu pédagogique, amalgame particulier de contenu et de pédagogie qui est le domaine privilégié du personnel enseignant, c'est-à-dire l'essence du métier;
- la connaissance des apprenants et de leurs caractéristiques;
- la connaissance des contextes éducationnels, du fonctionnement du groupe ou de la classe aux caractéristiques des communautés et des cultures, en passant par la direction et l'administration des districts scolaires; et
- la connaissance des buts, des objectifs et des valeurs éducationnelles, ainsi que de leurs fondements philosophiques et historiques.

Selon ce modèle, les résultats de la recherche pédagogique relèvent des connaissances pédagogiques générales et, dans une moindre mesure, de la connaissance des contextes éducationnels. Il devrait être clair, par conséquent, que la recherche ne représente que l'une des sources possibles du contenu des programmes de formation pédagogique. Il faut aussi reconnaître que les rapports de recherche ne sont que l'une des ressources vers lesquelles se tournent les membres de la profession pour résoudre les dilemmes pédagogiques. Ceci étant dit, l'opinion de Smith (1980) sur la place de la recherche n'en conserve pas moins toute sa valeur:

> ... la connaissance tirée de la recherche doit être considérée avec prudence, mais ni plus ni moins que la connaissance acquise sur le tas. Et ces deux formes de connaissance, même quand elles ne s'appuient que sur des preuves fragiles, sont toujours préférables aux fictions et aux panacées... Plus une profession prend conscience de son savoir et le respecte, plus les charlatans et les utopistes perdent leur auditoire. (pp. 55 et 56)
> (traduction de la FCE)

Il convient donc d'accueillir les résultats de la recherche avec circonspection, tout en se rappelant qu'ils rehaussent beaucoup la crédibilité de la profession enseignante.

Objet du mémoire

Dans le cadre du présent mémoire, nous nous contenterons d'examiner le produit des recherches en pédagogie (qui ne constitue qu'un seul aspect du savoir pédagogique) afin d'en établir l'incidence sur le contenu des programmes de formation pédagogique. Nous étudierons parallèlement l'incidence de la recherche en formation et en perfectionnement pédagogiques sur l'administration de ces programmes. (Les hypothèses relatives à la recherche en pédagogie sont également applicables à la recherche sur la formation pédagogique.) Nous axerons la discussion sur le dilemme qui oppose l'enseignement du contenu suivant le modèle de développement de Fuller (1980) à l'adoption précoce d'une démarche expérimentale, avec le mystère, la confusion et parfois la colère que suscite le paradoxe de Ménon.

Le dilemme de la formation pédagogique

Iannecone (1963), Jackson (1968), Lortie (1975) ainsi que Tabachnick, Popkewitz et Zeichner (1979-1980) ont tous démontré que les premières expériences sur le terrain, dans la majorité des cas, visent à donner des succès immédiats et concrets aux stagiaires. La recherche de Fuller (1969, 1970) sur le développement des élèves-enseignants semble confirmer le bien-fondé de cette démarche. Frappée par le peu d'intérêt que la majorité de ceux-ci accordaient à la psychologie de l'enseignement et de l'apprentissage, Fuller décida d'étudier les préoccupations des élèves-enseignants et leur évolution. Elle constata que la plupart d'entre eux se soucient uniquement de survivre (professionnellement parlant) au début du stage; ils ne commencent à canaliser leur énergie vers la maîtrise du programme et la compréhension de leur influence sur les élèves qu'après avoir surmonté cette angoisse initiale. En conséquence, elle a recommandé aux professeurs de pédagogie de ne pas nager à contre-courant (Fuller 1969, p. 223), leur suggérant d'attendre que le stade de la survie ait été dépassé avant d'aborder le volet théorique du programme. Cette priorité accordée aux techniques et à l'animation contraste avec l'appel lancé par

le groupe Holmes (1986) en faveur d'une pédagogie plus intellectuelle. Lanier et Little (1986) confèrent le mandat suivant à la formation pédagogique:

> ... [doter les élèves-enseignants] des outils intellectuels qui leur permettent d'évaluer la qualité de la formation qu'ils reçoivent ou de critiquer les suggestions qu'on leur adresse. Un stage basé sur le modèle libéral-professionnel leur ferait mieux comprendre comment les concepts théoriques de la psychologie, du programme et de la sociologie s'incarnent en classe. Une telle compréhension des enfants, de la matière et de l'école permettrait aux enseignants de mieux enseigner, de mieux utiliser le programme et d'intervenir plus sérieusement dans les débats de politique.
> (p. 551) (traduction de la FCE)

Dewey (1904-1965) expose le débat entourant la formation pratique en évoquant deux cheminements pédagogiques opposés: la démarche de l'apprentissage ("apprenticeship approach") et la démarche du laboratoire ("laboratory approach"). La démarche de l'apprentissage met à profit le peu de temps dont on dispose pour donner aux hommes et aux femmes qui se destinent à l'enseignement les compétences pratiques qui leur permettront de diriger une classe avec souplesse et efficacité. La démarche du laboratoire emploie ce même temps à enseigner aux stagiaires les principes théoriques qui sont essentiels pour comprendre comment les élèves apprennent, comment on élabore le programme, comment le comportement cognitif et affectif des élèves peut définir le contenu des cours, et pour résoudre les questions éthiques et sociales qui touchent l'enseignement. Le groupe Holmes (1980) estime qu'un bonne part de la formation pédagogique actuelle relève de l'apprentissage dont parlait Dewey; ses membres considèrent en effet que les programmes insistent lourdement sur la technique et la conduite. Leur propre projet de pédagogie intellectuelle s'inscrirait plutôt, selon eux, dans la démarche du laboratoire.

Il existe toutefois une troisième voie, qui intègre la conception du développement de Fuller et la pédagogie intellectuelle dite du "laboratoire" à une vision constructiviste de l'acquisition des compétences pédagogiques. Les partisans de cette philosophie de la "réflexion-en-action" (Schön, 1983; Koehler, 1987; Erickson, 1987; Russell et al., 1988;

Gunstone, 1988) croient que les enseignants acquièrent une compréhension théorique du métier en s'engageant dans sa pratique et en réfléchissant sur cette expérience émotivement exigeante pendant et après son déroulement. Ils interprètent la démarche du laboratoire en fonction de l'accent que Dewey (1983) mettait sur l'étude réflexive dans des conditions réelles, c'est-à-dire le fait de rendre significatifs sur le plan théorique certains aspects de la pratique plutôt que d'énoncer une série de principes théoriques qu'on applique ensuite en classe. On trouve ici des objectifs similaires à ceux du groupe Holmes et de la pédagogie intellectuelle, mais la démarche est moins abstraite et plus professionnelle. La priorité accordée à la pratique du métier rapproche cette orientation du modèle de développement de Fuller. Il est en effet inconcevable que des élèves-enseignants tourmentés par leur survie professionnelle se lancent dans une réflexion théorique approfondie sur leur comportement en classe. En conséquence, on se penche d'abord sur les appréhensions et les préjugés des élèves-enseignants face à l'enseignement, afin de leur donner confiance en eux et de les aider à atteindre le stade où ils pourront restructurer leur enseignement au moyen d'images et de conceptions influencées et imprégnées par certains aspects du savoir naissant en matière de pédagogie. En résumé, il s'agit d'une conception constructiviste de la démarche du laboratoire, où c'est la classe qui constitue le laboratoire, plutôt que les conférences et séminaires à l'université.

Cette dernière approche offre des perspectives prometteuses pour la mise en oeuvre des concepts de l'école-centre d'étude, proposé par Schafer (1967) et de l'enseignant-chercheur, proposé par Elliot (1987, 1988). L'accent prédominant qu'on met sur la pratique n'exclut toutefois pas le recours aux connaissances validées par la recherche, au contraire. Celles-ci prennent une importance d'autant plus grande qu'elles élargissent l'éventail des possibilités offertes aux stagiaires qui désirent restructurer leur enseignement (plutôt que de leur donner des règles de conduite sommaires), en particulier quand ils réfléchissent à l'influence

de leur comportement sur l'apprentissage des élèves. Parallèlement, toutefois, la démarche place les futurs enseignants dans l'inconfortable position de Ménon quand ils tentent d'apprendre à enseigner.

Désorienté par les questions incessantes de Socrate, Ménon formule ainsi le paradoxe de l'apprentissage que les étudiants (et en particulier les élèves-enseignants) connaissent si bien:

> Mais comment peut-on chercher une chose quand on n'a aucune idée de ce qu'elle peut être? Comment diable peut-on fixer une chose que l'on ne connaît pas comme objet de ses recherches? Ou, pour le dire autrement, même si l'on arrive nez à nez avec elle, comment savoir que ce qu'on a trouvé est la chose que l'on ne connaît pas? (Platon, 1964, Le Ménon, p. 80 d) (traduction de la FCE)

Pour Schön (1987), le paradoxe de Ménon décrit fidèlement l'expérience de la formation professionnelle. Les étudiants tentent d'apprendre des choses dont ils ne peuvent comprendre d'avance la signification et la portée:

> Il [le paradoxe de Ménon] exprime on ne peut mieux les sentiments de désorientation, de confusion, de frustration et de futilité que traversent bon nombre d'étudiants pendant les premiers mois ou les premières années de leurs études... "professionnelles"... Il [l'élève] sait qu'il doit chercher quelque chose, mais il ne sait pas ce que c'est. Il désire l'apprendre, de plus, dans le sens de connaître ce quelque chose en action. Pourtant, il ne peut ni le faire, ni le reconnaître quand il le voit. Il est donc piégé par une contradiction interne : "chercher quelque chose" suppose la capacité de reconnaître la chose que l'on cherche, mais l'élève ne possède pas cette capacité au début de ses études. L'instructeur est victime du même paradoxe: il ne peut pas dire à l'élève ce que celui-ci doit apprendre, même s'il peut, lui, nommer l'objet de l'apprentissage, parce que l'élève ne pourrait pas le comprendre à ce stade. (Schön, 1987, p. 83) (Soulignement de l'auteur original; traduction de la FCE)

Ce processus d'apprentissage initial représente un double fardeau pour les étudiants d'une discipline professionnelle: ils doivent simultanément apprendre à pratiquer et apprendre à évaluer leur pratique. Voici comment Schön résume les tourments de la formation:

> L'apprentissage d'une nouvelle compétence repose sur le paradoxe suivant: un étudiant ne peut comprendre au départ ce qu'il doit apprendre, il ne peut apprendre qu'en s'éduquant lui-même (par la découverte de soi), et il ne peut

> s'éduquer qu'en commençant à faire ce qu'il ne peut pas encore comprendre (Schön, 1987, p. 85).
> (Notre soulignement; traduction de la FCE)

Commencer à agir quand on ne sait pas encore très bien comment on devrait le faire : voilà comment les étudiants d'une pratique professionnelle apprennent à connaître-en-action. Ils doivent s'engager dans l'action sans connaître pour découvrir ce qu'ils doivent apprendre. Cela demande toutefois une "suspension volontaire de l'incrédulité", jusqu'à l'accès, par la réflexion dans l'action et sur l'action, à la connaissance qui permettra d'opérer un choix éclairé. Schön (1987) cite la description que Quist (le maître-designer) donne de cette condition:

> Il faut que ce soit une espèce de contrat entre les deux parties. Le professeur doit accepter la remise en question et il doit être en mesure de défendre sa position. L'étudiant, de son côté, doit accepter de suspendre son incrédulité, c'est-à-dire d'expérimenter les suggestions du professeur avant de les rejeter. L'étudiant doit accepter de présumer que le professeur a une intention pédagogique qui sera pressentie ou réduite à néant s'il exige une justification et une explication complètes avant de passer à l'action. (p. 87)
> (Notre soulignement; traduction de la FCE)

Les élèves-enseignants doivent par conséquent mettre de côté les doutes qu'ils pourraient entretenir sur la validité d'une suggestion ou d'une intention pédagogique pour commencer à agir. Et cela, précisément parce que l'action précède nécessairement la réflexion. C'est par la réflexion dans l'action et sur l'action que la suspension volontaire de l'incrédulité est temporairement levée, jusqu'à ce qu'un nouvel apprentissage impose un nouveau plongeon dans l'action.

Dans la majorité des cas, le paradoxe de Ménon donne aux étudiants le sentiment d'être piégés. Leur liberté d'agir selon leur conscience, marque distinctive des professions libérales, leur est temporairement retirée afin qu'ils apprennent à fonctionner comme des praticiens professionnels. Pour acquérir le sentiment de compétence, de contrôle et de confiance qui caractérise le professionnel, ils doivent d'abord y renoncer. À mesure qu'ils agissent et réfléchissent face à des situations déroutantes,

mystérieuses et frustrantes, ce à quoi ils ont renoncé pour les besoins de l'expérience commence à émerger dans leur développement. De l'obscurité où tâtonnent les néophytes naît la lumière de la compétence professionnelle.

La connaissance validée par la recherche constitue une importante source de renseignements pour les enseignants en formation. Cette connaissance offre un contenu utile au processus de réflexion qui semble jouer un rôle primordial dans la formation pédagogique.

La recherche sur la pédagogie et le contenu des programmes de formation pédagogique

La recherche sur l'enseignement a donné des résultats importants dans plusieurs volets de la pédagogie générale comme la planification et la prise de décisions, la conduite de la classe, l'enseignement actif-explicite, les exigences des membres de la profession enseignante et la motivation des élèves, ainsi que l'apprentissage coopératif. On peut considérer chacun de ces volets comme un élément essentiel de la formation pédagogique. Comme je ne dispose que d'un temps limité, je n'aborderai ici que la planification des cours et la conduite de la classe. J'ai retenu ces deux sujets non parce qu'ils sont plus importants que les autres, mais parce qu'ils répondent probablement aux préoccupations les plus immédiates des élèves-enseignants. Ils représentent le point de départ et la base sans laquelle on peut difficilement comprendre et appliquer des méthodes aussi novatrices et efficaces que l'enseignement actif-explicite ou l'apprentissage coopératif. Que trouve-t-on donc de pertinent pour les programmes de formation pédagogique dans les recherches sur la planification des cours et la conduite de la classe?

La planification des cours et la prise de décisions

Le gros des recherches sur la planification des cours se base sur une conception de l'enseignement comme processus de prise de décisions. Shavelson et Stern (1981) avancent que cette conception repose sur deux

hypothèses: d'abord que les hommes et les femmes qui enseignent sont des professionnels qui, comme les autres membres des professions libérales telle la médecine, exercent un discernement raisonnable (c'est-à-dire qu'ils fonctionnent rationnellement dans les limites de leur capacité de traiter l'information) et exécutent des décisions dans un environnement incertain et complexe; ensuite, que le comportement des enseignants dépend de leurs pensées, de leurs jugements et de leurs décisions. La recherche sur la planification forme par conséquent un segment de la recherche sur la pensée des enseignants, dont on trouve l'expression la plus récente dans Clark et Peterson (1986) et dans Clark et Yinger (1987). Leurs recherches ont débouché sur des descriptions de l'objet et des formes de la planification, ainsi que des facteurs dont les enseignants tiennent compte quand ils planifient et choisissent des activités pédagogiques.

L'objet et les formes de la planification

On peut définir la planification des cours comme la sélection des moyens nécessaires pour dispenser l'instruction. Doyle (1983, 1985) soutient que le choix des moyens d'instruction demande qu'on considère la classe comme un contexte dans lequel on applique des méthodes pédagogiques. Il part de l'hypothèse que l'instruction est composée d'une série d'activités qui se déroulent en classe et dans le cadre desquelles les élèves accomplissent des travaux intellectuels. La classe, en tant que milieu d'instruction, présente des caractéristiques particulières qui influent sur le comportement de l'enseignant ou de l'enseignante comme sur celui des élèves. Doyle (1980) a décrit plusieurs dimensions de cet environnement. Selon lui, il se caractérise par les particularités suivantes: 1) multidimensionnalité et simultanéité, car les enseignants rencontrent des groupes d'élèves selon un horaire fixe et régulier dans le but d'atteindre une gamme étendue d'objectifs au moyen de ressources limitées; 2) instantanéité et imprévisibilité, car les classes sont des lieux grouillants de monde et d'activité où la situation évolue à un rythme accéléré, où les enseignants doivent souvent réagir sur le champ à des demandes pressantes et où il est difficile de prédire le déroulement et le résultat d'une leçon; 3) publicité et histoire, car l'interaction de

l'enseignant avec un élève se déroule au vu et su de tous les autres, et car le temps que celui-là et les élèves passent ensemble produit une accumulation d'expérience et l'élaboration de normes qui donnent une histoire distinctive à chaque classe. Ces dimensions de la classe influent sur la planification des cours. En fait, Clark et Yinger (1987) observent que les enseignants poursuivent en général trois objectifs quand ils planifient leur instruction. Ils planifient 1) pour satisfaire des besoins personnels immédiats, comme de réduire le caractère imprévisible de la classe et l'angoisse qu'ils en ressentent, pour savoir où ils s'en vont, se donner confiance, se sécuriser; 2) pour réaliser un objectif, c'est-à-dire enseigner la matière, en recueillant et en organisant le matériel pédagogique, et en structurant le temps et le déroulement des activités; et 3) pour appliquer pendant la période d'instruction le plan qui servira à organiser les élèves, à amorcer les activités, comme aide-mémoire et comme cadre d'instruction et d'évaluation. Clark et Yinger (1979) ont observé que les enseignants se servent habituellement de huit types de plans pour réaliser ces trois objectifs, à savoir les plans annuel, trimestriel, d'unité, hebdomadaire, journalier, de leçon, à long terme et à court terme. Les enseignants accordent la priorité aux plans d'unité, suivis des plans hebdomadaire et journalier. Sept pour cent seulement des 78 enseignants constituant l'échantillon de Clark et Yinger (1979) considéraient que les plans de leçon jouent un rôle important.

Ces observations contrastent nettement avec celles de Griffin et al. (1983), selon lesquelles les élèves-enseignants se préoccupent non pas de plans d'unité, de semaine ou de journée, mais de la préparation des leçons. Les auteurs signalent en outre que cette tendance était renforcée explicitement et implicitement par les enseignants associés, les superviseurs de stage et les protocoles des programmes de formation pédagogique. Comme on pouvait s'y attendre, ils ont noté que les stagiaires se soucient peu de planifier des séquences d'enseignement aussi longues qu'une année scolaire ou aussi courte qu'une unité de deux ou trois semaines, et sont mal préparés à le faire. Griffin (1983) propose de remédier à cette lacune en donnant aux élèves la possibilité de préparer des programmes et de s'entraîner à la planification à long terme, mais sans se couper de la classe sur le plan temporel et sur le plan idéologique.

Borko et Niles (1987) proposent une vision différente de la formation préalable. Ils indiquent que les enseignants expérimentés, quand on leur a demandé ce qu'ils aimeraient savoir pour améliorer leur planification, ont tous donné à peu près la même réponse: "rien... nous nous débrouillons très bien dans cet aspect important de notre travail". (p. 179) Les auteurs en déduisent que l'expérience pourrait exercer une influence déterminante sur l'attitude des enseignants face à la planification. Les membres expérimentés de la profession semblent atteindre un seuil à partir duquel leur planification répond aux besoins d'organisation, d'enchaînement des activités et de confort psychologique qu'ils peuvent ressentir. Borko et Niles parlent d'un "plateau de la planification". (p. 180) Ils expliquent ensuite le développement des préoccupations des stagiaires et des débutants. Se basant sur la théorie de l'apprentissage pédagogique de Feiman-Nemser (1983), Borko et Niles (1987) avancent que l'utilité des manuels de planification pourrait varier selon le développement des sujets, puisque les élèves-enseignants ont des besoins et des priorités éducationnels différents de ceux des enseignants expérimentés. Ils citent les réponses fournies à deux questions posées dans le cadre de leur recherche: "Est-ce que votre planification a changé depuis que vous avez commencé à enseigner?" et "Quelles sont les trois recommandations les plus importantes que vous faites aux stagiaires au sujet de la planification?" (p. 180). Les réponses traduisent l'évolution des besoins et priorités dans l'esprit des enseignants à mesure qu'ils passent de la situation de stagiaire à celle d'enseignants chevronnés. Les enseignants expérimentés de l'échantillon rapportent que leurs suggestions touchent les plans de leçon plutôt que les plans d'unité, les plans hebdomadaires et autres forme de planification à long terme. Pourtant, quand ils parlent de leur propre travail, les mêmes enseignants indiquent qu'ils planifient maintenant plus efficacement le travail d'élèves et de groupes particuliers, qu'ils connaissent mieux la matière et qu'ils sont mieux équipés pour appliquer des plans à long terme.

On peut donc conclure de l'exposé de Borko et Niles (1987) que l'accent mis sur les plans de leçon, malgré ce qu'en dit Griffin (1983), a une pertinence en ce qui concerne le développement. Cela ne signifie pas qu'on devrait en faire le seul élément des programmes de formation, mais indique plutôt que la maîtrise du plan de leçon permet de comprendre tous les autres. Cela suggère en outre que l'apprentissage de l'enseignement aide les futurs enseignants à comprendre le rôle que les plans à long terme peuvent jouer dans leur travail. En conséquence, les programmes de formation pédagogique devraient insister au départ sur la formulation des plans de leçon, tout en initiant les étudiants aux autres types de plans, qu'ils apprécieront davantage à mesure qu'ils prendront de l'expérience. Quel que soit le type de plan, ceux-ci doivent apprendre que "le plan est rarement utilisé comme un cadre rigide, mais plutôt comme un scénario élastique qui sert à partir d'un bon pied et à ne pas trop s'écarter du trajet prévu", et que "la planification ne s'arrête pas quand l'instruction commence, mais se poursuit par la prise de décisions interactives et l'adaptation du plan à l'évolution imprévisible du cours" (Clark et Yinger, 1987, p. 354).

Les facteurs qui interviennent dans la planification des cours

D'après les études sur le terrain, le modèle tylérien de planification pédagogique (formulation des objectifs, sélection et structuration du contenu, sélection et organisation des activités, et évaluation des résultats de l'apprentissage) ne correspond pas à la pratique, où on a plutôt tendance à se concentrer sur le contenu et les activités, sans se soucier de la séquence linéaire ni de la prépondérance que Tyler confère aux objectifs. Les facteurs qui entrent en jeu dans la planification des cours tournent autour de la sélection du contenu et des activités d'apprentissage. La principale (et bien souvent la seule) influence qui touche la sélection du contenu est le manuel. Les préoccupations relatives à la matière se transforment vite en préoccupations relatives à la présentation de la matière qu'on trouve dans le manuel. Par conséquent, la sélection des activités devient le principal objet de la planification

pédagogique. La synthèse de Doyle et Carter (1987) sur la façon dont les moyens d'instruction sont choisis révèle l'intervention de quatre grands facteurs dans ce processus: la participation des élèves, la disposition des lieux, la complexité de l'activité et le temps dont on dispose.

La participation des élèves

Les enseignants choisissent les activités en fonction de l'intérêt qu'elles risquent de susciter chez les élèves. Mis à part la nécessité de tenir compte de la composition particulière de la classe, des études (Burns, 1984; Rosenshine, 1980) ont démontré que les élèves participent davantage aux activités dirigées en équipe et en plénière qu'aux exposés d'élèves, au travail assis et à la lecture individuelle.

La disposition des lieux

La classe étant un environnement d'instruction complexe, les enseignants prennent le temps d'aménager soigneusement les lieux. Les enseignants semblent savoir que "l'orientation des pupitres, la distance qui les sépare, l'emplacement des fournitures et les schémas de circulation dans la pièce ont une incidence importante sur la discipline" (Doyle et Carter, 1987, p. 192). Ils tiennent compte également de l'effet de la densité sur les attitudes et l'attention des élèves. Plus la densité augmente, plus les élèves risquent d'être distraits par le travail de leurs camarades et plus ils voudront s'éloigner de ceux qui les dérangent.

La complexité de l'activité

Le principe de base qui s'applique ici, c'est que l'énergie que doit investir le professeur pour amorcer et diriger une activité est directement proportionnelle à la complexité de celle-ci. Par conséquent, l'exposé magistral (où les élèves reçoivent un flot continu d'information), le travail individuel (où l'attention des élèves n'est pas perturbée par le comportement de leurs camarades) et les autres programmes relativement simples favorisent systématiquement la concentration des élèves. Ils emportent donc la préférence des enseignants plus souvent que les programmes complexes comme les discussions ou les exposés d'élèves (où

l'information provient de sources multiples, à un rythme lent et intermittent), le travail de groupe et de laboratoire (où les élèves partagent du matériel) et les cours de musique et de mouvement (où les actions nombreuses peuvent se contrecarrer).

Le temps dont on dispose

Doyle et Carter (1987, p. 193) soutiennent que l'une des tâches essentielles de l'enseignant ou de l'enseignante consiste à programmer les activités en fonction du temps disponible. L'observation se vérifie à tous les niveaux, mais surtout à l'élémentaire, où il faut planifier la durée des activités de manière à toucher plusieurs matières, accommoder plusieurs groupes d'élèves et terminer à temps pour la récréation, le déjeuner ou la fin de la journée. Tous les enseignants doivent cependant prévoir l'amorce, la durée et la conclusion des activités qui touchent leur matière, et en particulier préparer des activités supplémentaires afin d'occuper les élèves qui terminent leur tâche plus rapidement que les autres.

Griffin et al. (1983) ont publié encore une série d'observations qui démontrent à quel point les stagiaires diffèrent des enseignants expérimentés en ce qui concerne le choix des activités pédagogiques. Les stagiaires étudiés par Griffin et ses collègues n'avaient reçu que peu d'aide (quand ils en avaient eu) pour trouver la documentation qui pourrait éclairer leurs décisions pédagogiques. En outre, n'ayant presque jamais eu l'occasion de grouper ou de regrouper des élèves pour leur enseigner, et ne possédant donc que peu ou pas d'expérience en matière de diagnostic et de traitement, ils avaient de la difficulté à adapter leur choix en fonction des besoins des apprenants. Griffin (1983) conclut qu'on devrait offrir aux futurs enseignants de l'information sur la sélection d'activités pédagogiques pertinentes et leur permettre de s'exercer à assortir celles-ci aux besoins des élèves. Il faut cependant noter qu'ici, on impose une fois de plus aux stagiaires les comportements observés chez des enseignants chevronnés et souvent exceptionnels. Cette démarche ne tient pas compte du fait que les stagiaires apprennent à enseigner. Il semblerait plus plausible d'avancer que la sélection

efficace d'activités pédagogiques pertinentes constitue un but de la formation pédagogique, plutôt qu'un moyen de formation. On doit confronter les futurs enseignants au fait que leurs aînés planifient la plupart du temps en fonction du contenu et des activités, en s'inquiétant peu ou pas des objectifs et de l'évaluation. Mais, comme le soulignent Borko et Niles (1987), ils doivent aussi comprendre pourquoi les enseignants expérimentés procèdent ainsi. C'est que ces derniers, avec le temps, deviennent si habiles à dégager les objectifs du matériel pédagogique et des activités éducatives qu'ils n'ont plus besoin, à ce stade de leur développement, de mettre des objectifs par écrit. Il n'est donc pas logique d'exiger que les étudiants apprennent pendant leur formation ce qui ne s'acquiert qu'après des années de pratique. L'étude intensive de la formulation et de la dérivation des objectifs à l'université constitue peut-être une préparation essentielle au raffinement des activités de planification et de sélection qu'entraîne l'expérience rigoureuse de la pratique. Une telle étude n'exclurait pas la sélection d'activités en fonction de références pertinentes, ni la possibilité de s'exercer à assortir les activités et les besoins des apprenants, mais y mènerait plutôt. L'important, c'est que les élèves-enseignants ne devraient jamais tenter de faire ce que font en général leurs collègues expérimentés avant d'explorer, de comprendre et d'intérioriser la notion de l'intentionnalité qui est au coeur de toute planification pédagogique.

L'argument de Doyle et Carter (1987) selon qui les enseignants doivent prévoir des activités supplémentaires, pour occuper les élèves plus rapides que les autres à des tâches pédagogiquement productives, définit un autre élément de la planification. Les élèves-enseignants devraient en effet procéder à ce que Borko et Niles (1987, p. 181) désignent par le terme de "surplanification" ("overplanning"). En d'autres mots, ils devraient préparer plus d'activités qu'ils n'en ont besoin pour une période donnée, tout en évitant les scénarios détaillés qui pourraient entraver le déroulement de la leçon et créer le type de rigidité que Zahorik (1970) a notée chez les enseignants dont les plans contenaient des détails très précis. Pour reprendre la métaphore de Doyle (1984), qui

décrit le programme comme un paysage lunaire, les étudiants devraient plutôt apprendre à préparer de plus en plus de "cratères" à l'intention des élèves, cratères que ceux-ci franchissent en exécutant seuls les opérations prévues.

La conduite de la classe

La conduite de la classe ("classroom management") est un autre champ de recherche qui a produit des résultats intéressants pour les programmes de formation pédagogique. Ces résultats semblent particulièrement utiles aux jeunes diplômés, parce qu'ils répondent directement à certaines des préoccupations de survie qui caractérisent le début de la carrière enseignante. Par ailleurs, en l'absence de techniques valables de conduite de la classe, il est peu probable que les stagiaires auront la liberté de puiser dans le trésor de possibilités éducatives qu'offrent les autres secteurs de la recherche pédagogique.

L'information sur la conduite de la classe a donc pour objet d'ouvrir la porte au développement professionnel, et non de limiter l'enseignement à une série de techniques sommaires axées sur les besoins des enseignants. Les programmes de formation pédagogique ne devraient pas favoriser la conduite de la classe au détriment des autres aspects de l'enseignement; néanmoins, pour être viables, ils ne doivent pas davantage sous-estimer l'importance capitale que revêt cette méthode pour l'efficacité de l'enseignant ou de l'enseignante.

On associe souvent les concepts de discipline et de conduite de la classe. Si l'on définit la discipline comme la mesure dans laquelle les élèves se conduisent de manière acceptable, c'est-à-dire participent aux tâches et activités d'apprentissage sans déranger la classe, on peut définir la conduite de la classe comme l'établissement des conditions nécessaires à une bonne discipline. Dans cette optique, la conduite de la classe est <u>préventive</u>, car elle fait appel, chez les enseignants, à une série de comportements qui visent à occuper les élèves à des activités

d'apprentissage pour minimiser les interruptions. C'est la célèbre recherche longitudinale de Kounin (1970) qui a permis de définir ce principe, confirmé et développé ensuite par Brophy et Evertson (1976), Emmer et al. (1981), et Evertson et al. (1983). Ces études et certaines autres ont été revues récemment par Brophy (1983), Duke (1979, 1982), Doyle (1980, 1986), Emmer (1987) et Evertson (1987).

Evertson (1987) a décrit le savoir-faire qui distinguait les meilleurs conducteurs de classe ("classroom managers") à l'élémentaire:

1. Analyser les tâches de classe. Les meilleurs conducteurs pouvaient analyser en détail les règles et les attitudes que devaient respecter les élèves pour que la classe fonctionne bien.

2. Enseigner le savoir-vivre scolaire. Les meilleurs conducteurs accordaient une place importante à l'enseignement des règles et marches à suivre pendant les premières semaines de cours, donnaient l'occasion aux élèves de s'y exercer et commentaient leur rendement.

3. Voir la classe avec les yeux d'un élève. Les meilleurs conducteurs pouvaient analyser les besoins d'information des élèves au sujet des activités. Ils communiquaient cette information de manière prévisible et cohérente.

4. Surveiller le comportement des élèves. Les meilleurs conducteurs gardaient leurs élèves à l'oeil et réagissaient rapidement aux problèmes. (p. 57)
(traduction de la FCE)

Dans les études sur le premier cycle du palier secondaire, on note des qualités légèrement différentes chez les meilleurs conducteurs:

1. Expliquer les règles et marches à suivre. Les meilleurs conducteurs avaient des règles, des marches à suivre, des exigences et des justifications structurées en un système cohérent qu'ils communiquaient aux élèves.

2. Surveiller le comportement des élèves. Les meilleurs conducteurs appliquaient avec plus de constance le système de conduite. Ils reconnaissaient et contraient les comportements nuisibles et les menaces potentielles à leur système.

3. Élaborer un système de suivi du travail. Les meilleurs conducteurs élaboraient un mécanisme détaillé pour suivre les travaux scolaires des élèves.

4. Communiquer l'information. Les conducteurs efficaces savaient présenter clairement l'information, réduire les tâches complexes à leurs éléments essentiels et connaissaient bien le niveau respectif de leurs élèves.

5. Structurer l'enseignement. Les conducteurs les plus efficaces tiraient parti au maximum de leur temps d'enseignement et occupaient un plus grand nombre d'élèves. (Evertson, 1987, p. 58)
(traduction de la FCE)

On a regroupé ces observations dans des manuels de conduite des classes destinés aux futurs enseignants (voir Emmer et al., 1981; Evertson et al., 1982) et des études (Evertson et al., 1983; Emmer et al., 1983; Evertson, 1985; Grimmett et Crehan, 1987) ont démontré que les suggestions qu'on y donne au sujet de la planification et de l'établissement des règles, des marches à suivre et des routines permettent aux enseignants d'obtenir une plus forte participation et de limiter les comportements nuisibles ou déplacés.

Emmer (1987) et Evertson (1987) ont tous deux élaboré un cadre de conduite de la classe en trois étapes à partir des recherches menées à ce jour. La première étape s'applique à la préparation de l'année scolaire; la deuxième touche le commencement de l'année; la troisième concerne le maintien du système de conduite pendant toute l'année scolaire.

La préparation de l'année scolaire

On a constaté que les conducteurs efficaces ("effective managers") préparaient leur année en concevant la disposition de la classe, en définissant les comportements acceptables des élèves sous la forme de règles et de marches à suivre, et en déterminant les conséquences des comportements corrects et incorrects.

L'aménagement de la classe

Si elle est bien conçue, la disposition des lieux peut favoriser un enseignement harmonieux en éliminant des sources de dérangement. Une classe mal aménagée, par contre, peut causer le type de distractions et de perturbations qui créent des problèmes de conduite. L'aménagement des

lieux ne vise pas tant à produire la classe "idéale" qui offre toute la place nécessaire pour les élèves, le travail et le rangement, qu'à trouver le meilleur compromis entre ce qui existe et ce qui favoriserait davantage l'instruction. Evertson (1987) suggère aux enseignants de tenir compte de trois considérations quand ils aménagent la classe:

1. Visibilité. L'aménagement doit permettre aux élèves de voir le matériel pédagogique. Il doit aussi donner à l'enseignant ou à l'enseignante une bonne vue sur les zones d'instruction, les zones de travail et les zones d'apprentissage des élèves, afin de faciliter la surveillance.

2. Accessibilité. Les zones très achalandées (zones de travail de groupe, taille-crayon, entrée de la classe) doivent être dégagées et séparées des autres zones.

3. Distractions. On doit éviter les dispositions qui font concurrence à l'enseignement (pupitres face à une fenêtre qui surplombe la cour de récréation, face à la porte d'entrée, face à d'autres pupitres et de dos au professeur). (p. 59) (traduction de la FCE)

Même si les élèves-enseignants ne disposent pas d'une salle de classe permanente, ils peuvent se préoccuper de la disposition des lieux. C'est particulièrement vrai si le programme prévoit un stage en début d'année ou de semestre. Les professeurs de pédagogie doivent formuler, en se basant sur la recherche, les questions importantes à se poser en aménageant une classe. A titre d'illustration, voici quelques questions basées sur les thèmes de la visibilité, de l'accessibilité et des distractions que propose Evertson (1987):

1. Visibilité. Comment s'assurer que les élèves peuvent voir tout le matériel pédagogique?

2. Accessibilité. Quels secteurs de la classe risquent d'être congestionnés (bureau de l'enseignant, armoire des fournitures, bibliothèque, etc.)? Comment disposer les lieux de manière à éviter cette congestion?

3. Distractions. Où placer les élèves qui ont besoin de plus d'attention de manière à ce qu'ils ne dérangent pas leurs camarades, et vice-versa, et à leur éviter les autres distractions? (traduction de la FCE)

La définition des règles et marches à suivre

Emmer (1987) indique que le comportement des élèves doit varier en fonction des activités. Cette complexité confère une importance particulière à la formulation des règles, d'autant plus que des études ont démontré que les types d'activité suivants supposent des exigences différentes.

1. Les exposés, récitations et discussions englobant toute la classe.

2. Le travail en petits groupes, dirigé par l'enseignant ou l'enseignante, notamment quand toute la classe n'y participe pas.

3. Le travail par équipes exécuté sans le professeur et les projets.

4. Le travail individuel au pupitre.

5. Les transitions d'une activité à une autre et entre la classe et l'extérieur.

6. L'emploi de la salle et de l'équipement. (p. 237) (traduction de la FCE)

Il en ressort que les enseignants doivent définir des règles et des marches à suivre pour chaque série d'activités. Evertson (1987, p. 60 et 61) propose des lignes de conduite pour l'élaboration des règles d'ordre général. Premièrement, on doit énoncer clairement les règles, pour que les élèves sachent exactement ce qu'on attend d'eux. Deuxièmement, les règles doivent s'appuyer sur des motifs qui sont nécessaires et propices à une atmosphère positive. Troisièmement, les règles doivent être aussi peu nombreuses que possible. En imposant trop de règles, on encourage tout simplement les élèves à chercher les failles du système. Quatrièmement, les règles de la classe doivent êtres conformes aux règlements et lignes directrices de l'école. Cinquièmement, on suscite souvent chez les élèves un sens de responsabilité et d'appartenance en les faisant participer à l'élaboration des règles. Ces lignes de conduite reposent sur le principe que les règles doivent constituer un ensemble cohérent d'exigences qu'on applique systématiquement et qu'on révise à l'occasion.

Emmer (1987) suggère aussi que les enseignants doivent cerner les règles et marches à suivre qui touchent le travail scolaire. Il propose que l'on tienne compte des éléments suivants.

1. La communication des devoirs et des exigences connexes.
2. Le travail de rattrapage et autres règles concernant les absences.
3. Les mécanismes de surveillance relatifs à la réalisation et à l'achèvement des travaux, et d'assistance aux élèves qui ont de la difficulté.
4. La communication des progrès réalisés et les mécanismes touchants les élèves qui ne terminent pas les travaux.
5. Les mécanismes de notation et de tenue des dossiers. (Emmer, 1987, pp. 237 et 238) (traduction de la FCE)

En matière de travail scolaire, une bonne part des responsabilités des élèves gravite autour de la réalisation des devoirs. Les enseignants doivent avoir des exigences claires et des moyens efficaces pour surveiller le rendement des élèves et corriger les problèmes éventuels. La meilleure façon de familiariser les élèves-enseignants avec ces réalités consiste peut-être à leur proposer des questions pertinentes. Nous en citerons trois, pour illustrer comment on peut traduire les observations d'Emmer et d'Evertson. Pour exprimer le principe d'Emmer stipulant que les activités différentes demandent à l'élève d'adopter un comportement différent, on pourrait demander: "Comment expliquer aux élèves la façon dont ils doivent se comporter en équipe, surtout quand l'enseignant ou l'enseignante n'est pas avec eux?". Pour formuler la recommandation d'Evertson sur la participation des élèves à l'établissement des règles, on pourrait demander: "Quels aspects particuliers de la vie en classe se prêtent à une discussion générale visant à fixer une série de règles et de marches à suivre?". Pour traduire la suggestion d'Emmer voulant que les enseignants doivent accorder une attention particulière aux règles concernant le travail scolaire, on pourrait demander: "Comment déterminer si tous les élèves ont terminé leur travail?".

Les conséquences du comportement des élèves

Les règles et marches à suivre ne suffisent pas, en elles-mêmes, à donner le ton au début de l'année scolaire; elles doivent être appliquées systématiquement. Cette application suppose que les enseignants fixent les conséquences des comportements corrects ou incorrects des élèves. Celles-ci prennent souvent la forme d'encouragements comme des étoiles, des privilèges, des médailles, l'affichage de travaux, des prix, etc., et de sanctions comme des points de démérite, des retenues, la perte de privilèges, la mise en pénitence, etc. Le principe à retenir, c'est que les enseignants doivent choisir le genre de conséquences qui produisent une atmosphère compatible avec leur style d'enseignement et qui sont faciles à appliquer systématiquement. Il ne sert à rien d'adopter des conséquences qu'on ne peut pas appliquer avec un minimum de constance.

Pour expérimenter l'aménagement de la classe, l'établissement des règles et la définition des conséquences, les élèves-enseignants doivent avoir la possibilité de faire un stage en début d'année ou de semestre. Cela demande toutefois beaucoup de dévouement et de témérité aux titulaires, car les stagiaires, en tant qu'apprentis, seront fatalement moins efficaces que les enseignants chevronnés dont s'inspirent les chercheurs. Le lancement de l'année risque d'être moins efficace, et les titulaires devront redresser au milieu du trimestre une situation qu'il aurait été plus facile de clarifier dès le départ. Il y a là un net inconvénient pour ces derniers. Toutefois, le fait de refuser cette expérience aux futurs enseignants a des conséquences beaucoup plus graves pour la profession, car il pourrait retarder de plusieurs mois, sinon de plusieurs années la maîtrise des techniques fondamentales de conduite de la classe sans lesquelles il est impossible de se constituer un vaste répertoire de stratégies pédagogiques.

Le lancement de l'année scolaire

Les premières rencontres laissent toujours une forte impression, et c'est particulièrement vrai du contact initial entre les élèves et l'enseignant ou l'enseignante, leur salle de classe et les normes de

travail et de comportement qu'on leur impose. Ces premières impressions ont souvent une influence durable sur leurs attitudes et leur participation aux activités scolaires. Les bons conducteurs de classe en connaissent bien l'importance; ils consacrent donc beaucoup d'énergie à orienter les élèves dans leur nouveau milieu et à communiquer leurs exigences clairement et systématiquement pendant les premières semaines de classe. Evertson (1987) suggère que la tâche des enseignants consiste alors à obtenir la collaboration des élèves, tant pour l'application des règles que pour l'exécution des travaux. Elle documente diverses activités de lancement observées par les chercheurs.

1. L'accueil des élèves. L'enseignant (ou l'enseignante) distribue des insignes d'identité, assigne les pupitres et les casiers.

2. Les présentations. L'enseignant et les élèves se présentent: nom, intérêts, etc.

3. La description des lieux et de leur mode d'emploi. L'enseignant indique les diverses zones de classe, leur emploi et les règles qui s'y appliquent.

4. Les activités de rencontre. L'enseignant organise des activités, axées notamment sur la coopération, qui permettent à tous de mieux se connaître.

5. La discussion des règles, marches à suivre et conséquences. L'enseignant présente les règles, etc., aux élèves et leur donne l'occasion de les expérimenter. L'apprentissage pratique des règles constitue un élément important de l'instruction des jeunes enfants pendant les premières journées et les premières semaines. On doit notamment décrire et démontrer le comportement demandé, le faire répéter aux élèves et commenter leur prestation.

6. L'enseignement d'une marche à suivre. L'enseignant commence à décrire l'une des marches à suivre requises, par exemple, comment déterminer les travaux ou aller chercher et ranger les fournitures. Suivre les étapes suivantes:

   a) Décrire et démontrer le comportement souhaité. Expliquer avec précision ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas; offrir un modèle. Demander aussi à des élèves de faire une démonstration.

b) Répéter le comportement. Demander aux élèves de répéter la méthode ou le comportement corrects. Si la marche à suivre est complexe, la diviser en étapes, faire répéter chaque étape séparément, puis enchaîner l'ensemble.

c) Commenter le résultat. Faire savoir aux élèves s'ils exécutent correctement les consignes. S'il y a besoin d'améliorations, le leur dire aussi et leur donner la possibilité de se corriger.

7. Les activités d'apprentissage. L'enseignant organise très tôt des activités d'apprentissage que les élèves devraient pouvoir exécuter avec succès. Ces activités peuvent apporter des renseignements importants sur le rythme de travail et le niveau des élèves. (p. 69)
(traduction de la FCE)

Au palier secondaire, les activités du premier jour sont un peu différentes. Les élèves étant d'habitude plus au courant des règles qu'au niveau élémentaire, on s'attaque généralement au programme dès le premier jour. Cette démarche peut toutefois obliger les enseignants à consacrer plus de temps aux consignes qui touchent la réalisation et la remise des travaux. Mais, avant tout, les enseignants doivent être visibles, disponibles, et s'imposer par l'intermédiaire de directives, d'instructions et de conseils dès que les élèves pénètrent dans la classe. Voici comment Evertson résume les activités de lancement au secondaire.

1. Présentations.

2. Tâches administratives (remplir les cartes de cours, prendre les présences, vérifier les listes, remplir les formulaires, apprendre à prononcer correctement le nom de chacun).

3. Discussion sur les exigences du cours.

4. Discussion sur les règles et marches à suivre pendant le cours.

5. Activités d'apprentissage (sommaire du cours et introduction au contenu). (p. 70)
(traduction de la FCE)

La validité de ces suggestions est confirmée par une étude de Doyle (1984) qui a constaté que les bons conducteurs de classe établissaient un système d'activités dès le début de l'année et ne s'en détachaient plus, le faisant progresser tant bien que mal et le protégeant contre les intrusions et les perturbations. Au cours des trois premières semaines, pendant les exercices individuels, les enseignants ne se permettaient que de brefs contacts avec chacun des élèves, préférant circuler entre les pupitres et conserver une vision d'ensemble. Pour contrer les comportements déplacés ou nuisibles, ils mettaient l'accent sur le programme et parlaient des travaux plutôt que des perturbations. Les enseignants qui attiraient l'attention sur les écarts de conduite par des interdictions répétées réussissaient moins bien à implanter un système d'activités scolaires. Deux mois après le début de l'année, les bons conducteurs disposaient d'un système solidement établi, de sorte qu'ils consacraient plus de temps à des interactions constructives avec les individus qu'à l'orchestration du processus collectif. Le temps investi dans l'établissement d'un système global en début d'année semble produire d'énormes bénéfices par la suite.

Le maintien du système de gestion établi

Emmer (1987) considère que ce qui prime pendant cette phase, ce n'est pas tant de communiquer des exigences, de définir des normes et d'enseigner des consignes, que de soutenir l'intérêt des élèves et de prévenir l'érosion du système de conduite établi. Deux types de compétences semblent nécessaires: 1) la surveillance et le redressement rapide des écarts de conduite, et 2) l'organisation et la direction des activités.

La surveillance et le prompt redressement des écarts de conduite

Si les enseignants veulent corriger promptement les écarts de conduite, ils doivent les dépister sur le champ. Cela leur demande d'exercer une surveillance constante, qui leur permet par ailleurs de vérifier si les élèves comprennent et de détecter les premiers signes de confusion. Mais, surtout, la surveillance les informe du rendement

des élèves et de la pertinence des travaux. Evertson (1987) donne les conseils suivants en matière de surveillance:

- prendre l'habitude de scruter périodiquement la classe;
- regarder tous les élèves, en particulier quand on donne des instructions qui s'adressent à tous;
- éviter de consacrer trop de temps à un seul élève ou groupe d'élèves au point de perdre de vue le reste de la classe;
- rechercher les premiers signes de distraction ou de confusion au sujet des travaux. (p. 71)
(traduction de la FCE)

L'organisation et la direction des activités

Comme l'illustre l'étude de Doyle (1984), l'un des meilleurs moyens de prévenir les comportements déplacés et perturbateurs consiste à établir et à maintenir un système d'activités viable. Les études sur la conduite de la classe ont systématiquement démontré que les enseignants qui organisent et dirigent les activités d'une certaine manière favorisent davantage la concentration des élèves, maintiennent le rythme de la leçon et préviennent les ralentissements qui peuvent causer des écarts de conduite chez les élèves. Selon Emmer (1987, pp. 244 et 245), cette méthode présente les caractéristiques suivantes: clarté des instructions et consignes relatives aux exercices; fort taux de réussite chez les élèves; continuité et cohérence des éléments de la leçon; et transitions structurées entre les activités. Les enseignants peuvent se créer des problèmes de conduite s'ils manquent de clarté, d'organisation et de rythme.

On doit retenir des recherches sur la conduite de la classe et du modèle élaboré par Emmer (1987) et Evertson (1987) que ces trois phases sensibilisent les enseignants aux solutions dont ils disposent pour orchestrer les activités selon un plan qui facilite la réalisation des objectifs prévus au programme. Aucune des compétences requises pour appliquer convenablement chacune des trois phases ne s'apprend du jour au lendemain; pour les acquérir, il faut au contraire du temps, de la réflexion, le désir d'expérimenter et le goût du risque. Pourtant,

Griffin et al. (1983) ont découvert que les enseignants associés tenaient les stagiaires à l'écart des décisions, ou leur disaient quoi faire et demandaient qu'on les imite. Griffin et ses collègues n'ont constaté nulle part que la priorité accordée à la conduite par les stagiaires et les enseignants associés les amenait à considérer les options permettant de créer une classe bien organisée et efficacement gérée. On sent bien que l'attention portée par les auteurs à la conduite de la classe découle d'une conception développementale de la formation pédagogique; il est néanmoins fort probable qu'on enraye la croissance professionnelle des stagiaires en se contentant de répondre à leur souci de survie et en ne leur expliquant pas les fins pédagogiques de la conduite de classe.

Dans la partie traitant de la planification des cours, nous avons indiqué qu'il fallait insister sur les objectifs des plans de leçons pour sensibiliser les élèves-enseignants à la notion d'intentionnalité dans toutes les formes de planification. Cela semblait nécessaire parce que la majorité des enseignants associés en ont une connaissance tacite. Il s'agit de confronter les futurs enseignants à des aspects du métier fondamentaux qui passeraient inaperçus si les discussions sur la planification s'inspiraient exclusivement des pratiques courantes. On force ainsi les stagiaires, en douceur, à restructurer leur vision de la planification des cours et de l'acquisition de cette expertise, ce qui leur permet de progresser un peu plus dans leur développement. De même, en ce qui concerne la conduite de la classe, on doit obliger les étudiants à revoir la façon dont ils conçoivent l'organisation et la direction de la classe. Dans la plupart des cas, les enseignants expérimentés connaissent explicitement une bonne partie des connaissances validées par la recherche sur la conduite de la classe et tendent à en faire un usage très directif auprès des stagiaires. Il est même possible qu'ils croient ainsi démontrer certaines des méthodes recommandées. Dans ce contexte, toutefois, la démonstration consiste davantage à illustrer l'application des méthodes dans les rapports avec les élèves que dans les rapports avec le stagiaire. Par conséquent, les élèves-enseignants doivent être confrontés à des aspects de la conduite de classe que ne permet habituellement pas la supervision directive des stages. En d'autres mots, plutôt que de leur apprendre

le "comment", il faut leur expliquer le "pourquoi" de la conduite. Il convient donc de discuter de ce que chacune des phases mentionnées permet de faire plutôt que de les voir comme des techniques de contrôle des élèves. Comme je l'ai déjà expliqué, les professeurs de pédagogie y parviennent mieux en formulant des questions qui communiquent des éléments cruciaux de connaissance validée par la recherche qu'en disant quoi faire. De cette manière, les élèves-enseignants ne trouvent pas ce qu'ils cherchent comme tous les novices: des instructions simples; ils sont au contraire confrontés à la perplexité et à la recherche qui leur permettent de dépasser leur souci de survie pour atteindre un stade de développement supérieur.

La recherche sur la formation pédagogique et l'administration des programmes de formation

La recension détaillée de Lanier et Little (1986) de la recherche en formation pédagogique se divise en quatre sections structurées selon la méthode heuristique de Schwab (1978), connue sous le nom de "lieux communs de l'enseignement" ("commonplaces of teaching"). Les diverses sections traitent des études sur les formateurs d'enseignants, sur les étudiants en pédagogie, sur les programmes de formation pédagogique et sur le milieu de la formation pédagogique. Je n'aborderai ici que les recherches sur le programme de formation pédagogique, et me limiterai plus précisément aux études sur les stages. J'ai rétréci encore davantage le champ de recherche pour étudier les incidences, pour la formation pédagogique, des études qui décrivent comment on socialise les enseignants aux normes positives de "collégialité" et d'"expérimentation" (Little, 1981, 1982).

J'ai choisi cette démarche parce que beaucoup de jeunes enseignants ne bénéficient pas de l'appui qu'apporte la collégialité et que très peu de programmes de formation remettent en question les normes dominantes d'autosuffisance, de vie privée, de réticence (Chism, 1985), d'immédiateté et d'individualisme (Jackson, 1968; Lortie, 1975) que les conditions organisationnelles de l'isolationnisme cellulaire (Lortie, 1975) tendent à promouvoir. Beaucoup d'enseignants ont des pairs, mais pas de collègues. (Silver, 1973)

Cet état de choses est confirmé par les études sur la nature des échanges collégiaux dans l'enseignement (Bussis et al., 1976; Feiman-Nemser, 1983; Goodlad, 1984; Huberman, 1980; Lieberman et Miller, 1979), qui les décrivent comme étant fragmentaires et superficiels. Goodlad (1984), par exemple, a constaté que les enseignants sont autonomes, mais que "cette autonomie semble exercée dans l'isolement plutôt que dans le contexte d'un riche dialogue professionnel au sujet d'une pléthore d'innovations passionnantes" (p. 186). Près de 70 pour cent des enseignants interrogés par Goodlad ont indiqué qu'ils aimeraient observer le travail de leurs collègues, mais presque aucun d'entre eux ne l'avait déjà fait. Chez les débutants, les rapports significatifs avec des collègues expérimentés qui jouent le rôle de mentors sont l'exception et non la règle (Little, 1981). Par ailleurs, les enseignants associés semblent réticents à considérer les stagiaires comme des collègues (Griffin et al., 1983). Pourtant, Little (1981, 1982, 1987) documente les avantages que la collégialité peut apporter à une profession libérale comme l'enseignement et Lortie (1985) établit de façon convaincante que l'enseignement ne deviendra pas une profession libérale digne de ce nom tant que les praticiens ne prendront pas la responsabilité collégiale au sérieux. Si les professeurs des facultés d'éducation veulent exercer une influence réelle sur la préparation des enseignants, ils auraient avantage à examiner de plus près les incidences de ce champ de recherche relativement à l'administration du programme.

Qu'est-ce que la collégialité et comment l'établir?

L'étude de Little (1981) sur les normes et conditions de travail qui permettent d'améliorer l'école mentionne quatre conditions qui favorisaient la collégialité et l'expérimentation:

> Les enseignants participent à des discussions fréquentes, suivies et de plus en plus concrètes et précises sur l'enseignement (plutôt que sur les caractéristiques et les défauts de leurs collègues, sur leur vie sociale, etc.). Ces discussions leur permettent d'élaborer un langage commun capable de traduire la complexité de leur travail, capable de distinguer une pratique et ses vertus d'une autre...

> Les enseignants et les administrateurs observent souvent l'enseignement les uns des autres, et se communiquent des évaluations utiles (même si elles sont potentiellement menaçantes). Seules de telles observations et critiques peuvent fournir les référents communs d'un langage partagé de l'enseignement, et elles exigent et offrent toutes deux la précision et le concret qui donnent un sens aux discussions sur l'enseignement.
>
> Ensemble, les enseignants et les administrateurs planifient, conçoivent le matériel pédagogique, puis en effectuent la recherche, l'évaluation et la rédaction. Les observations les plus clairvoyantes demeurent théoriques sans l'outillage pour les mettre en pratique. En mettant au point ensemble le matériel pédagogique, les enseignants et les administrateurs partagent le fardeau considérable d'élaboration que demandent les améliorations à long terme... et mettent leurs exigences maintenant plus élevées à leur propre portée, comme à celle de leur élèves.
>
> Les enseignants et les administrateurs s'enseignent les uns aux autres la pratique de l'enseignement. (pp. 12 et 13) (Soulignement de l'auteur original.) (traduction de la FCE)

Dans une étude de suivi, Bird et Little (1983) ont noté qu'on avait accordé une grande latitude en matière d'élaboration et d'expérimentation aux écoles où l'on observait ces normes et conditions. Les enseignants se joignaient à des groupes d'étude pour approfondir leurs connaissances et concluaient des ententes pour expérimenter diverses pratiques dans leurs propres classes, ainsi transformées en lieux de recherche. Les enseignants qui travaillaient dans ces conditions ont indiqué que le travail collégial accroissait le bassin d'idées et de matériel, améliorait la qualité des solutions apportées aux problèmes de programme et, en général, leur confiance et leur compétence (Bird et Little, 1983; Grimmett, 1987). On a aussi observé que les normes de collégialité s'implantaient le mieux dans les écoles dont la direction collaborait avec les responsables de district pour fournir les ressources humaines et matérielles nécessaires au projet collégial.

Les avantages de la collégialité

La vision qu'apporte Dombart (1985), à titre de praticien, milite avec éloquence pour l'instauration de la collégialité comme moyen d'arracher les enseignants au bourbier d'un milieu de travail trop souvent ingrat et méprisé.

> Le paradoxe de la profession enseignante, c'est qu'elle attire des gens avec des idéaux dans un système conçu pour étouffer ces idéaux... C'est l'amour de la connaissance et des enfants qui les attire dans ce métier, et c'est précisément ce qui les pousse à quitter le métier ou à se fondre dans la masse... Les enseignants expérimentés ne parlent pas d'idéal; c'est trop douloureux. Comme des soldats au front, nous avons appris à afficher un air désinvolte et endurci... Ce n'est donc ni la paresse ni la stupidité qui nous empêchent de parler d'idéal. C'est la fatigue - la fatigue d'être les pions impuissants d'un système qui nous traite avec indifférence quand ce n'est pas avec mépris... Regardez la réalité de tous les jours du praticien. Vous verrez que son atmosphère de travail ne nourrit pas l'idéal. Nous sommes nombreux, nous les enseignants, mais nous sommes complètement impuissants. Nous n'avons prise sur aucun des éléments essentiels de notre travail. (p. 71)
> (traduction de la FCE)

Entre autres conséquences, cet état de choses pousse beaucoup de bons enseignants à quitter la profession (Rosenholtz, 1985, p. 350), ce qui amène les chercheurs comme Goodlad (1984) à dire que "pour progresser dans l'enseignement, il faut quitter l'enseignement". (p. 188) C'est en partie pour résoudre ce dilemme que l'on encourage la collégialité. Elle aide les enseignants à s'entraider dans leur quête de la réussite et du développement des élèves. Pour reprendre la terminologie de Sizer (1984), la collégialité est un moyen de "responsabiliser Horace". (p. 201) Elle permet aux enseignants de contrôler leur milieu de travail, et ainsi d'entamer un dialogue sur le riche savoir qu'ils donnent autrement l'impression de cacher.

Little (1987) a documenté les avantages que les enseignants peuvent tirer d'une plus grande collaboration avec leurs collègues immédiats. Celle-ci accroît leur polyvalence, leur sagacité et leur souplesse. Les structures du travail de groupe permettent aux enseignants de faire des

expériences de pédagogie ou de contenu qu'ils n'auraient jamais tentées seuls. On ne voit pas là le simple effet du travail d'équipe, mais celui des actions concertées qui découlent des objectifs et des obligations du groupe à mesure qu'il définit la tâche convenue et ses résultats.

La collégialité confère aussi de l'influence et du respect aux enseignants. "Plus une entreprise d'enseignement devient publique, plus elle exige et justifie une appréciation collective (Little, 1987, p. 496). Cet examen public génère de l'influence et du respect chez les enseignants. Les plus hauts degrés d'influence réciproque, signalés par les enseignants interrogés dans le cadre de l'étude réalisée à Stanford par Meyer et al. (1971), se manifestaient exclusivement dans des écoles où les enseignants s'observaient régulièrement et participaient de manière suivie et intensive à des équipes de travail. Il semble donc qu'une combinaison de visibilité (la planification et l'enseignement se déroulent en présence d'autres enseignants), de partage des responsabilités et d'interactions multiples accentue l'influence des enseignants sur leurs collègues et sur l'école en général.

Little avance aussi que la collégialité apporte aux enseignants des satisfactions professionnelles et personnelles. Le fait de travailler avec des collègues aide les enseignants à orienter leur travail quotidien. Il les aide aussi à réduire ce que Lortie (1975) appelle "les incertitudes endémiques de l'enseignement" (p. 134), qui privent souvent les enseignants du sentiment de réussite. Little (1987) décrit cet avantage dans les mots suivants:

> Plutôt que de tirer leur fierté de l'incident le plus dramatique ou des réalisations spectaculaires de quelques enfants, les enseignants [qui travaillent en collégialité] sont davantage capables de percevoir et de célébrer un modèle de réussite qui se vérifie d'une classe à l'autre. (p. 497) (traduction de la FCE)

La reconnaissance, l'influence et l'engagement professionnels deviennent des récompenses qui conservent l'intérêt des enseignants à l'égard de leur carrière et les aident à acquérir un excellent sens de l'efficacité.

Les incidences de la recherche sur la collégialité relativement à la formation pédagogique

Les recherches sur le travail collégial ont d'importantes incidences quant à l'initiation des nouveaux enseignants et à la formation des futurs enseignants.

La collégialité et l'initiation

Beaucoup d'études ont conclu que le processus d'initiation des enseignants était "abrupt" et "désorganisé" (Lortie, 1975; Nemser, 1983), une expérience du type "marche ou crève" ou "jugement de Dieu" (Ryan, 1970; Little, 1981). Copeland et Jamgochian (1985) affirment que cette situation ne profite ni aux enseignants ni aux élèves. Ils proposent des mécanismes d'entraide et d'assistance mutuelle pour y remédier. Dans le même esprit, Clark (1984) avance qu'il serait préférable de considérer le débutant comme un "novice bien équipé" ("a well-started novice") que l'on familiarise graduellement avec les complexités et les subtilités de l'enseignement.

Le type de soutien et d'assistance en question est aussi professionnel que social. Il ne vise pas uniquement à mettre à l'aise les nouveaux venus (comme c'est généralement le cas dans les écoles); son objectif premier est d'assurer le genre de soutien professionnel qui améliore la compréhension et la pratique de l'enseignement chez les débutants. Veenman (1984) souligne que les succès et les échecs des débutants ne s'expliquent pas par la présence ou l'absence de soutien personnel ou par l'amitié que témoignent ou non les collègues. Ces "novices bien équipés" sont plutôt influencés par les échanges professionnels qui les aident à établir leur confiance et leur compétence en tant qu'enseignants. Little (1987, pp. 498 à 501) soutient que le système des mentors et les écoles structurées en milieux de formation facilitent énormément l'initiation des jeunes enseignants.

La collégialité et la formation pédagogique

Ce que la recherche a révélé sur l'initiation des enseignants s'applique aussi à leur formation. Les étudiants sont des "novices" qui ont besoin d'un considérable appui professionnel pour acquérir des schémas de réflexion et de comportement pédagogique viables. Griffin et ses collègues (1983) ont pourtant observé que les rencontres entre les élèves-enseignants et leurs superviseurs universitaires ou scolaires étaient sporadiques, confuses et mal coordonnées. Par ailleurs, Lipsitz (1983) a découvert que les élèves-enseignants qu'on plaçait dans des écoles dites "collégiales" (comparables à celles que décrit Little dans sa célèbre étude de 1981) n'y trouvaient pas nécessairement un milieu accueillant. Les écoles qui possèdent une structure et des normes de travail favorisant le perfectionnement d'enseignants expérimentés et ayant beaucoup de savoir-faire pédagogique ne sont pas toujours capables d'aider des novices à apprendre à enseigner. La productivité exigée, le rythme rapide, le vocabulaire et les concepts communs, et le savoir accumulé par des collègues de longue date risquent de faire peser sur les stagiaires une pression qui entravera leur développement au lieu de le faciliter. On devrait peut-être réserver aux enseignants expérimentés ce genre de milieu d'apprentissage très exigeant, qui impose trop de nouveautés, trop vite, à la plupart des élèves-enseignants.

Une solution de rechange viable consisterait à formuler le programme de manière à confronter les futurs enseignants aux perspectives et habitudes qui fondent la collégialité. Copeland et Jamgochian (1985) et Gunstone (1988) décrivent comment y parvenir en organisant les élèves-enseignants en groupes de soutien ou en équipes où chacun est responsable de l'apprentissage des autres. Du fait que la transition de l'état d'apprenant à celui d'enseignant est fondamentale et difficile, les élèves-enseignants ont besoin d'un "milieu d'apprentissage de l'enseignement" ("a learning-to-teach environment") qui favorise leur développement. Ce milieu serait similaire à l'environnement "collégial" que connaissent les enseignants expérimentés, sans être identique. Il serait au diapason du stade de développement atteint par des novices. L'apprentissage de

l'enseignement en équipes collégiales vise à assurer le soutien requis pour passer de la dépendance à l'indépendance, et de l'indépendance à l'interdépendance. Il les familiarise en outre avec une vision de l'autonomie enseignante (si essentielle à l'exercice de leur profession) qui est basée sur une interdépendance constructive plutôt que sur un isolement réciproque. Cette vision est indissociable d'une notion de responsabilité et dépouille "l'obligation de rendre comptes" de ses déplorables connotations négatives.

Pourtant, par définition, les élèves-enseignants ne savent pas grand chose de l'enseignement et ne peuvent pas exercer ce métier avec compétence. La collégialité ne suffit peut-être pas, à leur niveau. C'est là que les mentors entrent en jeu. Pour les besoins du stage, on pourrait diviser des équipes collégiales composées d'une quinzaine de personnes en groupes de cinq, à qui on assignerait un conseiller de l'université et deux enseignants associés comme mentors. La petite taille des groupes permettrait de placer tous leurs membres dans la même école; en outre, comme le personnel d'encadrement serait moins nombreux, le processus de sélection des superviseurs pourrait reposer sur l'application rigoureuse de critères mûrement réfléchis. Cinq critères de base viennent à l'esprit pour le choix des mentors: 1) qu'ils connaissent très bien l'enseignement; 2) qu'ils puissent démontrer cette compétence théorique dans la pratique scolaire; 3) qu'ils réfléchissent à leur pratique; 4) qu'ils sachent amener les autres à réfléchir sur l'enseignement; 5) qu'ils soient enclins à collaborer avec d'autres enseignants, considérés comme des professionnels dignes de respect.

Le fait de placer tout le groupe dans une seule école sous la surveillance de deux enseignants associés seulement implique que les stagiaires n'assumeront jamais à 100 pour cent la direction d'une classe. Mais l'idée même d'imposer cette charge à des novices est irréaliste. Le stage n'a pas pour but de vérifier si les élèves-enseignants peuvent supporter les pressions quotidiennes de l'enseignement; autant demander à un étudiant en médecine d'assumer les pressions que subissent les associés d'une clinique de médecine générale tout en poursuivant ses étude[illegible] et en

préparant ses examens. Non, le but du stage est de placer les étudiants dans un milieu où ils peuvent apprendre à enseigner. L'organisation proposée est donc conçue pour stimuler des vertus et des dispositions plus importantes que la froide ténacité et l'endurance des marathoniens. On favoriserait les dispositions qui apportent aux étudiants la vision collégiale de l'apprentissage et de la réflexion qui garantit leur développement professionnel futur. Les élèves-enseignants placés dans une école avec un petit groupe de camarades, sous la supervision de deux enseignants associés et d'un conseiller universitaire devraient pratiquer la collégialité. En d'autres mots, ils discuteraient de l'enseignement; ils planifieraient et prépareraient ensemble leurs activités; ils s'observeraient les uns les autres et analyseraient collectivement la prestation de chacun après coup; et ils s'apprendraient et s'enseigneraient réciproquement des pratiques pédagogiques soigneusement sélectionnées. La pratique de la collégialité serait illustrée au début par le conseiller et les enseignants associés, qui initieraient graduellement à la démarche. Le stage introduit ainsi les élèves-enseignants au professionnalisme et à l'efficacité qui caractérisent de manière si vibrante les écoles efficaces, selon des chercheurs comme Little (1981) et Ashton et al. (1982).

Conclusion: Intégrer le contenu à la démarche

La recherche sur l'enseignement a engendré bien des connaissances qu'il est possible d'intégrer à une formation pédagogique axée sur l'apprentissage collégial. L'intégration du contenu à la démarche réflexive n'est cependant pas une question aussi simple qu'on pourrait le croire. Il existe trois grandes façons d'utiliser le savoir validé par la recherche pour influer sur la pratique de l'enseignement, et la réflexion collégiale n'est pas compatible avec certaines d'entre elles. Certains auteurs (Grimmett, Riecken, Mackinnon et Erickson, 1987) ont classé différents concepts de la réflexion selon la perception ontologique de leur apport à la formation pédagogique. Si l'on préfère, ces auteurs distinguent les conceptions selon la réponse qu'elles apportent à la question suivante: la connaissance issue de la recherche sert-elle à médiatiser

l'action? (c'est-à-dire que la réflexion aurait pour objet de diriger la pratique des enseignants); sert-elle à informer la pratique? (c'est-à-dire à offrir un vaste bassin de possibilités aux enseignants qui délibèrent sur la conduite à adopter); ou constitue-t-elle une source d'information qui permet aux enseignants d'appréhender la pratique quand ils reconstituent leurs expériences d'enseignement?

La première catégorie de conceptions définit essentiellement la réflexion comme une pensée en action - une pensée qui mène à des gestes conscients et délibérés, habituellement posés pour "appliquer" des observations de recherche ou des théories. L'emploi du mot "appliquer" est significatif, car les partisans de cette conception souscrivent à une vision technique, et peut-être même mécaniste, de la pédagogie théorique et des recherches sur l'enseignement. Dans cette optique, on peut s'attendre à ce que le connaissant ("knower") réfléchisse dans le but de diriger, sinon de contrôler la pratique. De tous les penseurs contemporains qui étudient la réflexion, les membres de ce groupe sont probablement les plus optimistes quant à leur capacité d'influer sur la pratique. Ils se distinguent aussi par la tendance à ne considérer digne de foi que l'information émanant des "autorités" qui publient dans les revues spécialisées - et jamais celle qui vient des praticiens.

Une seconde catégorie de conceptions sur le rôle de la réflexion dans la formation pédagogique la définit comme une délibération et un choix entre des formes concurrentes de "bon enseignement", comme l'étude des phénomènes éducationnels en contexte, et comme la prévision des conséquences produites par les diverses stratégies issues de ce choix. La contribution de cette optique se démarque par l'attention portée au contexte des phénomènes éducationnels et par l'idée que la réflexion sur des situations et des incidents particuliers consiste à confronter des visions concurrentes de la pédagogie, et à les évaluer en fonction des conséquences que chacune des interventions envisagées aurait sur la pratique. Les partisans de cette optique ont tendance à adopter une vision éclectique de la connaissance, dont la validité dépend des bénéfices qu'en retirent les élèves. On s'attend alors à ce que le connaissant informe la pratique par la réflexion.

La troisième grande catégorie de travaux est formée par des ouvrages qui proposent diverses conceptions de la réflexion comme expérience de reconstruction du réel, ayant pour objet de cerner de nouvelles possibilités d'action. Dans bien des cas, cette documentation s'inspire explicitement d'une vision constructiviste de la connaissance, où la réflexion constitue le moyen par lequel le praticien apprécie ou appréhende la pratique. On y définit la réflexion comme une réorganisation ou une reconstruction de l'expérience qui mène 1) à une nouvelle compréhension des interventions; 2) à une nouvelle compréhension de soi-en-tant-qu'enseignant ou du milieu culturel de l'enseignement; ou, dans la tradition de la théorie critique, 3) à une nouvelle compréhension des hypothèses tenues pour acquises au sujet de l'enseignement.

Une première subdivision de la troisième catégorie regroupe des visions qui prennent toutes pour problématique la définition même du problème en situation réelle. On voit la réflexion comme un moyen de considérer des éléments de la situation qu'on avait laissés de côté auparavant, ou de donner un sens nouveau à des éléments qu'on avait déjà cernés. Dans les deux cas, la réflexion consiste à redéfinir une situation au moyen de questions d'éclaircissement, à réévaluer les hypothèses qui fondaient la perception antérieure de la situation et de commencer à repenser la gamme de solutions que peut appliquer l'enseignant. En conséquence, les tenants de cette école de pensée considèrent la réflexion comme le moyen par lequel le connaissant apprécie ou appréhende la pratique.

Une deuxième subdivision de la troisième catégorie présente la réflexion comme une reconstruction de l'expérience, qui met l'accent sur la perception de soi qu'ont les enseignants ou du milieu culturel de l'enseignement. Les travaux ont souvent une orientation phénoménologique ou herméneutique, et visent à interpréter la façon dont les enseignants structurent leur connaissance ou leur "monde culturel". Les chercheurs considèrent principalement que l'expérience, qui englobe les pratiques passées et présentes autant que l'histoire du sujet, ne prend forme que par la réflexion. Ils regardent donc la réflexion comme un processus grâce auquel les enseignants structurent et restructurent leur expérience.

La dernière subdivision de la troisième catégorie est composé de travaux érudits qui définissent la réflexion comme la reconstruction des hypothèses que l'on tenait pour acquises au sujet de l'enseignement. Selon les représentants de cette tendance, la réflexion permet aux praticiens d'articuler leur pensée, et éventuellement de se libérer des artificielles distortions sociales, politiques et culturelles qui entravent la compréhension de soi. La réflexion critique, dans cette optique, commence donc par des questions comme "à quelles fins et dans l'intérêt de qui utilise-t-on la connaissance?".

Comment, donc, peut-on utiliser la recherche sur l'enseignement pour aider les élèves-enseignants à saisir la "pédagogie intellectuelle" (Lanier et Little, 1986) et la "connaissance relative au contenu pédagogique" (Shulman, 1987), dont ils auraient besoin pour devenir des professionnels "auto-critiques" ("self-monitoring professionals") (Elliot, 1988) qui continuent toute leur vie à apprendre l'art d'enseigner? On peut y parvenir en employant la recherche non pas comme un contenu qui sert à diriger et à contrôler la pratique, mais comme un contenu qui sert à informer la délibération des praticiens et à aider les enseignants à apprécier leur pratique. Dans la réflexion délibérante, le savoir pédagogique validé par la recherche est une source d'information importante pour les discussions collégiales. Dans la réflexion reconstituante, le contenu tiré des recherches sur l'enseignement devient une image ou une métaphore que les enseignants utilisent dans les discussions collégiales pour comprendre et interpréter la pratique. L'approche délibérante utilise le savoir issu des recherches pour clarifier les décisions que doivent prendre les enseignants afin de réagir à des situations particulières. Elle met l'accent sur la dynamique de la classe et relègue au second plan les préoccupations des élèves-enseignants auxquelles Fuller (1969, 1970) accordait une si grande place. L'approche constructiviste, par contre, s'attache d'abord aux préoccupations des étudiants et aux conceptions passées de l'enseignement et de l'apprentissage telles qu'elles s'appliquent à des contextes particuliers; elle fait appel à la recherche pour libérer les étudiants des idées fausses et les aider à visualiser les possibilités inhérentes au contexte en cause. Les deux approches sont collégiales, mais la seconde repose sur la prémisse que la collégialité stimule le développement des futurs enseignants tout en les familiarisant avec les pratiques dont la recherche a confirmé la pertinence.

OUVRAGES DE RÉFÉRENCE

Ashton, P., Webb. R., & Doda, N. (1982). A study of teachers' sense of efficacy (Rapport final présenté au National Institute of Education #400-79-0075). Gainesville: University of Florida.

Berliner, D.C., (1987a). Knowledge is power: A talk to teachers about a revolution in the teaching profession. Dans D.C. Berliner & B.V. Rosenshine (éditeurs), Talks to teachers: A Festschrift for N.L. Gage (pp. 3-33). New York: Random House.

Berliner, D.C., (1987b). Simple views of effective teaching and a simple theory of classroom instruction. Dans D.C. Berliner & B.V. Rosenshine (éditeurs), Talks to teachers: A Festschrift for N.L. Gage (pp. 93-110). New York: Random House.

Biddle, B.J. & Anderson, D.S. (1986). Theory, methods, knowledge, and research on teaching. Dans M.C. Wittrock (éditeur), Handbook of research on teaching (3e édition), (pp. 230-254). New York: MacMillan Publishing Company.

Bird, T.D., & Little, J.W. (1983). Finding and founding peer coaching. Communication présentée lors de la réunion annuelle de l'AERA, Montréal (Québec).

Borko, H., & Niles, J.A. (1987). Descriptions of teacher planning: Ideas for teachers and researchers. Dans V.R. Koehler (éditeur), Educators' handbook: A research perspective (pp. 167-187). New York: Longman.

Bruner, J. (1983). In search of mind. New York: Harper et Row.

Brophy, J.E. (1983). Classroom organization and management. Elementary School Journal, 83, 265-286.

Brophy, J.E., & Everston, C.M. (1976). Learning from teaching: A developmental perspective. Boston: Allyn & Bacon.

Burns, R.B. (1984). How time is used in elementary schools: The activity structure of classrooms. Dans L.W. Anderson (éditeur), Time and school learning: Theory, research and practice. Londres, Angleterre: Croom Helm.

Bussis, A., Chittenden, E., & Amarel, M. (1976). Beyond surface curriculum. Boulder, Co.: Westview Press.

Chism, N. (1985). The place of peer interaction in teacher development: Findings from a case study. Communication présentée lors de la réunion annuelle de l'AERA, Chicago, Illinois.

Clark, C.M. (1984). Research on teaching and the content of teacher education. Communication présentée lors de la réunion annuelle de l'AERA, Nouvelle-Orléans, Louisiane.

Clark, C.M., & Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. Dans M.C. Wittrock (éditeur), Handbook of research on teaching (3e édition), (pp. 255-296). New York: MacMillan Publishing Company.

Clark, C.M., & Yinger, R.J. (1987). Teacher planning. Dans D.C. Berliner & B.V. Rosenshine (éditeurs), Talks to teachers: A Festschrift for N.L. Gage (pp. 342-365). New York: Random House.

Clark, C.M., & Yinger, R.J. (1979). Three studies of teacher planning. (Document de recherche n° 55). East Lansing, MI: IRT, Michigan State University.

Copeland, W.D., & Jamgochian, R. (1985). Colleague training and peer review. Journal of Teacher Education, 36(2), 18-21.

Dewey, J. (1904-1965). The relation of theory to practice in education. Dans M.L. Borrowman (éditeur), Teacher education in America: A documentary history (pp. 140-171). New York: Teachers College Press.

Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Chicago: D.C. Heath.

Dombart, P.M. (1985). The "vision" of an insider: A practitioner's view. Educational Leadership, 43(3), 70-73.

Doyle, W. (1980). Classroom management. West Lafayette, Dans: Kappa Delta Phi.

Doyle, W. (1983). Academic work. Review of Educational Research, 53, 159-199.

Doyle, W. (1984). Patterns of academic work in junior high school science, English, and mathematics classes. Communication présentée lors de la réunion annuelle de l'AERA, Nouvelle-Orléans, Louisiane.

Doyle, W. (1986), Classroom organization and management. Dans M.C. Wittrock (éditeur), Handbook of research on teaching (3e édition), (pp. 392-431). New York: MacMillan Publishing Company.

Doyle, W., & Carter, K. (1987). Choosing the means of instruction. Dans V.R. Koehler (éditeur), Educators' handbook: A research perspective (pp. 188-206). New York: Longman.

Duke, D. (éditeur) (1979). Classroom management: 78th Yearbook of the National Society for the Study of Education, 2e partie. Chicago: University of Chicago Press.

Duke, D. (éditeur) (1982). Helping teachers manage classrooms. Alexandria, VA.: ASCD.

Education programs that work (7e édition), (1980). San Francisco: Far West Regional Laboratory for Educational Research and Development.

Elliott, J. (1987). Teachers as researchers. Dans M.J. Dunkin (éditeur), International encyclopedia of teaching and teacher education (pp. 162-165). Oxford, Angleterre: Pergamon Press.

Elliott, J. (1988). Teachers as researchers: Implications for supervision and teacher education. Communication présentée lors de la réunion annuelle de l'AERA, Nouvelle-Orléans, Louisiane.

Emmer, E.T., Sanford, J.P., Evertson, C.M., Clements, B.S., and Martin, J. (1981). The classroom management improvement study: An experiment in elementary school classrooms. Austin, TX: RDCTE.

Emmer, E., Sanford, J., Clements, B., & Martin, J. (1983). Improving junior high classroom management. Communication présentée lors de la réunion annuelle de l'AERA, Montréal (Québec).

Emmer, E.T. (1987). Classroom management and discipline. Dans V.R. Koehler (éditeur), Educators' handbook: A research perspective (pp. 233-258). New York: Longman.

Erickson, G.L. (1987). Constructivist epistemology and the professional development of teachers. Communication présentée lors de la réunion annuelle de l'AERA, Washington, D.C.

Evertson, C., Emmer, E., Sanford, J., and Clements, B. (1982). Improving classroom management: An experiment in elementary classrooms. Communication présentée lors de la réunion annuelle de l'AERA, New York.

Evertson, C., Emmer, E., Sanford, J., & Clements, B. (1983). Improving classroom management: An experiment in elementary school classrooms. Elementary School Journal, 84, 173-188.

Evertson, C. (1985). Training teachers in classroom management: An experiment in elementary school classrooms. Journal of Educational Research, 79(1), 51-58.

Evertson, C.M. (1987). Managing classrooms: A framework for teachers. Dans D.C. Berliner & B.V. Rosenshine (éditeurs), Talks to teachers: A Festschrift for N.L. Gage (pp. 54-74). New York: Random House.

Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. Dans L. Shulman & G. Sykes (éditeurs), Handbook of teaching and policy (pp. 150-170). New York: Longman.

Fisher, C., Filby, N., Marliave, R., Cahen, L., & Dishaw, M. (1978). Teaching behaviors, academic learning time and student achievement: Final report of Phase III-B, Beginning Teacher Evaluation Study. San Francisco: Far West Regional Laboratory for Educational Research and Development.

Fuller, F.F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. American Educational Research Journal, 6, 207-226.

Fuller, F.F. (1970). Personalized teacher education for teachers: An introduction for teacher educators. Austin, TX.: R & D Center for Teacher Education, University of Texas. (ERIC No. ED 048-105).

Good, T., Grouws., & Ebmeier, M. (1983). Active mathematics teaching. New York: Longman.

Goodlad, J.I. (1984). A place called school. New York: McGraw-Hill.

Griffin, G.A. (1983). The dilemma of determing essential planning and decision-making skills for beginning educators. Dans D.C. Smith (éditeur), Essential knowledge for beginning educators (pp. 16-22). Washington, D.C.: AACTE.

Griffin, G.A., Hughes, R. Jr., Barnes, S., Defino, M., Edwards, S., Hukill, H., & O'Neal, S. (1983). Clinical preservice teacher education: Final report of a descriptive study. Austin, TX.: R & D Center for Teacher Education, University of Texas.

Grimmett, P.P. (1987). The role of district supervisors in the implementation of peer coaching. Journal of Curriculum and Supervision, 3(1), 3-28.

Grimmett, P.P., & Crehan, E.P. (1987). A study of the effects of supervisory intervention on teachers' classroom management performance. Communication présentée lors de la réunion annuelle de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation, Hamilton (Ontario).

Grimmett, P.P. (1988). Commentary on Schön's view of reflection. Communication présentée en réaction à la conférence notable prononcée par Schön lors de la réunion annuelle de l'Association for Supervision and Curriculum Development, Boston, MA.

Gunstone, R.F. & Butterfield, J. (1988). A constructivist approach to teacher education. Communication présentée lors de la réunion annuelle de l'AERA, Nouvelle-Orléans, Louisiane.

Holmes group (1986). Tomorrow's teachers: A report of the Holmes group. East Lansing, MI.: The Holmes Group, Inc.

Huberman, M. (1980). Finding and using recipes for busy kitchens: A situational analysis of routine knowledge use in schools. Washington, D.C.: NIE.

Iannecone, L. (1963). Student teaching: A transitional stage in the making of a teacher. Theory Into Practice, 2, 73-80.

Jackson, P.W. (1968). Life in classrooms. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Koehler, V.R. (1987). Introduction: Teaching, schooling, and research. Dans V.R. Koehler (éditeur), Educators' handbook: A research perspective (pp. ix-xii). New York: Longman

Kounin, J. (1970). Discipline and group management in classrooms. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Lanier, J.E., & Little, J.W. (1986). Research on teacher education. Dans M.C. Wittrock (éditeur), Handbook of research on teaching (3e édition), (pp. 527-569). New York: MacMillan Publishing Company.

Lieberman, A., & Miller, L. (1979). The social realities of teaching. Dans A. Lieberman & L. Miller (éditeurs), Staff development (pp. 54-68). New York: Teachers College Press.

Lipsitz, J. (1983). Successful schools for young adolescents. Nouveau-Brunswick, N.J.: Transaction Press.

Little, J.W. (1981). The power of organizational setting: School norms and staff development. Communication présentée lors de la réunion annuelle de l'AERA, Los Angeles, Californie.

Little, J.W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. American Educational Research Journal, 19(3), 325-340.

Little, J.W. (1987). Teachers as colleagues. In V.R. Koehler (éditeur), Educators' handbook: A research perspective (pp. 491-518). New York: Longman.

Lortie, D.C. (1975). Schoolteacher: A sociological study. Chicago: University of Chicago Press.

Meyer, J., Cohen, E., Brunetti, F., Molnar, S., & Lueders-Salmon, E. (1971). The impact of the open-space school upon teacher influence and autonomy: The effects of an organizational innovation. (Rapport technique n° 21). Stanford, CA.: Center for Research and Development in Teaching, Stanford University.

Plato, (1964). The collected dialogues of Plato. E. Hamilton & H. Cairns (éditeurs). New York: Bollingen Foundation.

Russell, T., Munby, H., Spafford, C. & Johnston, P. (1988 à venir). Learning the professional knowledge of teaching: Metaphors, puzzles, and the theory-practice relationship. Dans P.P. Grimmett & G.L. Erickson, (éditeurs), Reflection in teacher education. Vancouver: Pacific Educational Press.

Rosenshine, B.V. (1980). How time is spent in elementary classrooms. Dans C. Denham & A. Lieberman (éditeurs), Time to learn. Washington, D.C.: NIE.

Rosenshine, B.V., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. Dans M.C. Wittrock (éditeur), Handbook of research on teaching (3e édition), (pp. 376-391). New York: MacMillan Publishing Company.

Rosenholtz, S. (1985). Political myths about education reform. Phi Delta Kappan, 66(5), 349-351.

Ryan, K. (1970). Don't smile until Christmas: Accounts of the first year of teaching. Chicago: University of Chicago Press.

Schön, D.A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books.

Schön, D.A. (1987). Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass.

Schwab, J.J. (1978). The common places of teaching. Dans I. Westbury & N.J. Wilkof (éditeurs), Science, curriculum, and liberal education. Chicago: University of Chicago Press.

Smith, B.O. (1980). A design for a school of pedagogy. Washington, D.C.: Dept. of Education. (ERIC # ED 193 215).

Shaefer, R.J. (1967). The school as a center of inquiry. New York: Harper & Row.

Shavelson, R.J. & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior. Review of Educational Research, 51, 455-498.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57(1), 1-22.

Silver, C.B. (1973). Black teachers in urban schools. New York: Praeger.

Sizer, T. (1984). Horace's compromize. Boston: Houghton Mifflin.

Stones, E. (1987). Student (practice) teaching. Dans M.J. Dunkin (éditeur), International encyclopedia of teaching and teacher education (pp. 681-685). Oxford, Angleterre: Pergamon Press.

Tabachnick, B.R., Popkewitz, T.S., & Zeichner, K.M. (1979-1980). Teacher education and the professional perspectives of student teachers. Interchange, 10(4), 12-29.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. Review of Educational Research, 54(2), 143-178.

Zahorik, J.A. (1970). The effect of planning on teaching. Elementary School Journal, 71, 143-151.

LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT POUR LA FRANCOPHONIE : SPÉCIFICITÉ ET NOUVEAUX IMPÉRATIFS

LOUIS-GABRIEL BORDELEAU
Doyen associé
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

Introduction

Je tiens, au tout départ, à souligner fortement qu'il me fait grand plaisir de participer à cette conférence nationale non pas uniquement parce qu'il m'est possible d'intervenir, mais aussi parce que la question fondamentale qu'on y pose me tient profondément à coeur. Sur ce dernier point, il faut reconnaître que cette décennie aura été marquée par un examen critique de la valeur des formes actuelles que prend la formation à l'enseignement et de la mise au point de réformes importantes visant un certain nombre d'objectifs dont les suivants : appuyer, de façon beaucoup plus explicite, le processus de formation sur des données conceptuelles éprouvées touchant les phénomènes de l'apprenant, de la relation pédagogique et du processus du "devenir professionnel"; systématiser l'interaction entre les composantes du programme offertes en faculté et celles assurées sur le terrain, en milieu scolaire et assurer que les différentes composantes du processus de formation fassent l'objet de recherche, donnant ainsi lieu à des regards critiques et fiables susceptibles de provoquer des changements précis. L'atteinte graduelle de ces objectifs facilite bien sûr l'atteinte de deux objectifs à plus long terme, celui d'insérer de façon beaucoup plus totale la formation à l'enseignement au sein de l'université et celui de tisser des liens précis et systématiques avec les professionnels de l'enseignement en milieu scolaire. Permettez-moi de revenir sur mon tout premier point : en effet, il me fait grand plaisir d'intervenir au sein de cette conférence nationale parce qu'elle me permet de réfléchir avec vous sur les particularités et les défis qui sont propres à la formation à l'enseignement s'adressant aux francophones "dits" isolés. Je reprends l'expression telle quelle et plus j'y pense plus elle me semble appropriée pour décrire cette réalité de la formation chez les francophones vivant en milieu minoritaire,

milieu qui par la force des choses oblige à se distancer des institutions oeuvrant en anglais, non pour s'emmurer mais plutôt pour mieux se distinguer et se définir. J'utilise donc l'expression "isolé" pour décrire les situations vécues par des institutions comme le Collège Saint-Jean ou la Faculté d'éducation de l'Université de Moncton, là où toute la responsabilité de formation sur de grands territoires repose sur une faculté elle-même insérée dans une université aux multiples fonctions.

Il est possible d'éclairer cette question en l'examinant de deux façons : dans un premier temps, il faut faire ressortir les éléments spécifiques de la formation auprès des francophones en milieu minoritaire; il importe ensuite de dégager ce que j'appelle les nouveaux impératifs qui se présentent très actuellement à cette formation.

Tout au long de la préparation de ce texte, j'ai fait un effort particulier pour y mettre les nuances qui s'imposent puisque des différences existent, par exemple, entre la problématique vécue à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et celle qu'on retrouve au Collège universitaire de Saint-Boniface. S'il arrive que certaines nuances ne soient pas suffisamment explicites, vous m'en excuserez. Il importe de distinguer, mais à l'intérieur de certaines limites.

L'objet de notre réflexion

Comment doit-on concevoir la prolongation de la formation à l'enseignement particulièrement chez les francophones et comment peut-on actualiser cette prolongation dans le contexte tel qu'on le connaît présentement?

Si d'emblée on parle plutôt de prolongation, c'est que la situation présente est possiblement perçue comme ayant de véritables failles. Parmi celles-ci, il faut identifier la discontinuité excessive entre la formation préalable et le perfectionnement professionnel. Cette absence de continuité a été identifiée, en Ontario du moins, comme étant une des difficultés majeures qui confronte la formation des professionnels de l'enseignement. Dans les écrits actuels, on insiste plutôt sur la nécessité d'assurer un continuum réel allant de la formation scolaire antérieure jusqu'au

perfectionnement continu, en passant par la formation préalable et l'initiation. Je reviendrai sur cette question en abordant en seconde partie les nouveaux impératifs qui s'imposent.

Éléments de la spécificité francophone

Avant de proposer quelques modifications à la situation actuelle, il importe, je crois, de faire ressortir ce qui caractérise la ou les réalité/s touchant la formation à l'enseignement chez les francophones. Cette prise de conscience s'avère essentielle si on veut donner aux changements proposés toutes les chances de réussir. Wideen et Holborn (1986) affirment que tout changement planifié doit prendre soigneusement note du caractère distinctif d'une faculté d'éducation. En étendant légèrement son argumentation, il est aisé de dire que la faculté d'éducation qui dessert les francophones présente des caractéristiques qui la distinguent de facultés d'éducation majoritairement ou exclusivement anglophones.

Si on examine le passé récent, il faut mentionner que les quelques facultés ou écoles desservant les francophones en milieu minoritaire (j'en compte six au maximum pour l'ensemble du Canada, excluant le Québec) se sont retrouvées au sein d'une université depuis la fin des années soixante. Pour la plupart, d'écoles normales qu'elles étaient, elles ont été graduellement intégrées au milieu universitaire. Dans ce contexte, comme c'est le cas pour presque toutes les autres facultés d'éducation au pays, ces unités d'enseignement ont senti le grand besoin d'améliorer leur statut au sein de leurs universités respectives afin de recevoir comme le disent Wideen et Holborn (1986: 37) "both respect and resources within the university community". Cette insertion de plus en plus complète au sein de l'université ne doit en aucune façon donner lieu à une distanciation du milieu scolaire et des professionnels de l'enseignement. Cette double relation, tout en étant exigeante, demeure nécessaire si la faculté d'éducation se veut pleinement universitaire et vraiment professionnelle.

Quand on estime le défi que pose toute réforme, dont la prolongation de la formation à l'enseignement, on sent le besoin d'évaluer les moyens présentement à la disposition pour réaliser ce défi. Lorsqu'on parle de

moyens, on parle bien sûr de ressources humaines et financières, d'effectif d'étudiants, de programmes existants, de ressources techniques et du degré de "networking" qu'on a réussi à établir avec d'autres institutions au pays et sur la scène internationale. Décrivons brièvement ces aspects afin de saisir aussi nettement que possible la situation présente.

Qu'en est-il des ressources actuelles dont disposent les institutions affectées à la formation professionnelle chez les francophones? Parlons au départ des ressources humaines et plus particulièrement du corps professoral. Sans trop caricaturer, on peut parler de deux profils de professeurs. Ceux qui sont venus aux facultés d'éducation lors de l'intégration des écoles normales et dont le nombre décroît graduellement alors qu'ils atteignent l'âge de la retraite. Règle générale, ces personnes ont été exclusivement affectées aux programmes de formation préalable et aux programmes de perfectionnement du premier cycle et tout au long de la carrière universitaire ont eu tendance à donner à la recherche une place de second ordre. Il y a bien sûr les autres professeurs qui sont arrivés après cette intégration, conscients de l'importance autant de la recherche que de l'enseignement au sein de l'université. Ces professeurs ont souvent oeuvré aux deuxième et troisième cycles lorsque ces programmes étaient disponibles. Avec le départ d'un nombre appréciable de professeurs en raison de la retraite, il faut reconnaître qu'il existe une pénurie de professeurs universitaires dûment qualifiés, particulièrement chez les francophones. Cette situation devient d'autant plus alarmante qu'on envisage sérieusement la prolongation de la formation professionnelle. Cette même pénurie de professeurs dûment qualifiés est d'autant plus difficile à réduire lorsque le processus de formation à l'enseignement doit tenir compte des besoins particuliers du milieu surtout touchant la dimension culturelle.

Comment peut-on décrire présentement les effectifs étudiants au sein des programmes de formation. Je m'arrête sur quelques aspects particuliers. Il est prudent de dire que le nombre de diplômés ne semble pas suffisant pour combler les postes laissés vacants par un nombre croissant d'enseignantes et d'enseignants prenant la retraite. Cette pénurie d'enseignantes et d'enseignants me semble plus aiguë dans des milieux plus éloignés de centres urbains et elle s'accentue en raison des besoins croissants dans les

domaines de l'immersion et du français langue seconde. À titre d'exemple, il n'est pas rare de voir un diplômé d'un programme de formation en français préférer un poste en immersion dans un milieu urbain qu'un poste dans un milieu plus isolé, dans une école française. Il faut ajouter que dans certaines institutions, les inscriptions au programme de formation pour l'école française sont à ce point faibles qu'on insert au sein de la même formation le volet préparant à l'enseignement en immersion et en français langue seconde. Ce jumelage solutionne probablement un certain problème d'ordre financier tout en créant un problème d'orientation philosophique, pédagogique et culturelle pour le programme de formation préalable.

Toute innovation pédagogique, qu'elle s'applique à l'élémentaire ou à la formation à l'enseignement finit par reposer sur l'une ou l'autre des deux bases suivantes. Il est possible que vous trouviez que je caricature légèrement mais dans le contexte d'une conférence d'une heure, il n'est pas toujours facile de faire les fines distinctions qui s'imposent parfois. De fait toute réforme pédagogique repose ou bien sur l'intention de quelques individus ou elle se fonde sur un ensemble explicite de positions conceptuelles s'appuyant sur des données fiables et pertinentes de la recherche. Il est assez clair que les réformes plus récentes portant sur la formation ont eu davantage tendance à s'appuyer sur des données de recherche alors que cette dernière atteint un niveau d'activités plus élevées. J'ai d'ailleurs fait une recension des écrits publiés de 1975 à 1985 et quelques constatations s'imposent ici puisqu'elles peuvent avoir un impact sur l'orientation des réformes dans les programmes s'adressant aux francophones. Le gros de la littérature provient des États-Unis et la recension des écrits du document de travail de Fullan et Connelly (1987) indique en plus que ces écrits sont devenus un point de référence très important. L'autre corpus de recherche assez important est celui que présente Wideen (1986: 3) et son équipe et où sont analysées les recherches des vingt dernières années portant sur la formation à l'enseignement au Canada. Les auteurs affirment que "this review is limited to research in pre-service teacher education conducted in Canada". Ces deux constatations indiquent donc que l'activité de recherche portant sur la formation à l'enseignement chez les francophones demeure tout de même relativement faible. Cette réalité amène les

responsables des programmes de formation à l'enseignement à favoriser davantage de recherches dans ce domaine pour produire des données et des conclusions encore plus pertinentes et applicables.

Permettez-moi de faire référence à une dernière caractéristique qui mérite d'être soulignée et qui distingue les institutions de langue française des institutions de langue anglaise. Étant peu nombreuses, les institutions de langue française peuvent être davantage portées à interagir de façon régulière avec les institutions de langue anglaise. Ces relations d'échange et de collaboration sont nécessaires et donnent lieu à des résultats valables. Il n'en demeure pas moins que dans ces échanges, il est plus habituel d'aborder des questions d'intérêt commun; ainsi les préoccupations propres à la formation s'adressant aux francophones ont tendance à occuper un second plan.

C'est dans le contexte de ces particularités propres aux programmes de formation pour les francophones que se pose la réforme de la formation préalable en général et la prolongation de cette formation, en particulier.

La prolongation de la formation préalable : nouveaux impératifs

Directement engagé à la direction de programme de formation pour les francophones depuis 1975, je me suis graduellement rendu aux évidences suivantes : le nombreuses heures de discussion avec les collègues aux prises avec des cours précis m'ont largement aidé dans ce cheminement. Premièrement, la durée actuelle pour la formation préalable est d'une insuffisance telle qu'elle force des professeurs experts dans des domaines précis à réduire leur enseignement à des mini-introductions; cette approche finit par convaincre l'étudiant que les "données théoriques" dans ces domaines sont, en pratique minimes. Dans ce contexte, l'étudiant privilégie alors ce qui est concret, ce qui fonctionne, ce qui est de l'ordre de l'agir et de l'intervention concrète. Si cette méthode donne des résultats acceptables aux yeux des professeurs associés, à la pratique, l'étudiant après six ou sept mois de formation risque de conclure qu'il a maîtrisé les dimensions essentielles de la profession enseignante. Il ne reste que peu ou pas de temps pour engager ce qu'il est convenu d'appeler maintenant la pédagogie

réflexive. L'année se termine donc avec l'impression double d'être resté bien en deça d'un contact adéquat avec les grandes données théoriques touchant l'apprenant, la relation pédagogique, les grandes tendances philosophiques concernant l'éducation et aussi d'être allé à mi-chemin dans la mise au point des habiletés requises pour engager une réflexion utile sur ses interventions pédagogiques. La deuxième constatation porte sur les réactions qu'entraîne la proposition d'une prolongation de la formation préalable. Les plus cyniques disent "mais vous n'êtes pas sérieux; vous ne voulez certes pas répéter pour une deuxième année ce qui se fait présentement; il n'y a certes pas assez de matière pour nourrir ces étudiants pendant deux ans". Les plus sérieux disent plutôt "démontrez-nous clairement ce qui est à faire et on verra bien si ça nécessite deux ans". Nous voilà face à un cercle vicieux. Nous avons dispensé pendant si longtemps la formation préalable en une année que nous avons fini par prouver, dans les faits, que c'est possible.

Il faut déboucher sur une période plus longue de formation qui peut se dérouler selon les grandes phases suivantes :

Orientation initiale
Observation en milieu scolaire
Cours formels à la faculté
Premier stage de pratique de l'enseignement
Seconde période de cours à la faculté
Stage intensif et prolongé post-formation
Période de synthèse personnelle.

Ces grandes étapes ne peuvent vraiment pas se téléscoper en une année, mais doivent au contraire s'étaler sur une période plus longue qui permette l'intervention systématique et sérieuse des enseignantes et des enseignants sur le terrain et des professeurs de la Faculté.

Devant une réforme d'une telle ampleur, quels sont les impératifs qui se posent aux francophones? L'orientation de la réforme doit se fonder sur les données les plus récentes portant sur le renouveau des programmes de formation préalable et l'évaluation formative et sommative des effets de

cette réforme doit se faire à l'aide de données pertinentes recueillies par le biais de recherches suivant l'évolution de cette réforme. Deuxièmement, cette réforme doit aller dans le sens d'une concertation systématique et bien orchestrée impliquant le milieu scolaire et le milieu universitaire. Dans ce contexte, force est de reconnaître les urgences suivantes :

1. Une nouvelle génération de formateurs

Les institutions oeuvrant en milieu minoritaire font face au défi de se doter de nouveaux professeurs, et ce en raison des départs largement dûs à la retraite. Il s'agit de recruter des professeurs qui entrent dans la catégorie des "praticiens-chercheurs", c'est-à-dire de personnes spécialisées dans l'un ou l'autre aspect de la formation et en mesure non seulement de consommer de façon critique la recherche disponible, mais suffisamment compétents pour engager des activités de recherche portant sur les programmes de formation préalable.

En insistant à juste titre sur un tel profil, en plus de noter le taux relativement faible de participation des francophones au troisième cycle, il faut reconnaître qu'il y a une grande pénurie de candidats prêts à combler ces postes professoraux. Ayant suivi cette situation depuis quelque temps déjà autant au sein de notre Faculté que chez presque toutes les autres au pays, il y a certes raison de s'inquiéter. Comment relever ce défi? Il faut bien sûr le reconnaître carrément et l'exprimer très clairement. C'est une des façons d'inciter des francophones à poursuivre dans ces domaines. Il faut aussi penser en fonction de bourses d'étude plus généreuses pour permettre l'accès aux études de troisième cycle. Il faut aussi bien sûr assurer l'existence même de programmes de troisième cycle disponibles aux francophones. Et voilà nous sommes presque insérés dans ce cercle vicieux!

Les besoins de nouveaux professeurs risquent d'augmenter par suite de la prolongation des programmes de formation préalable. Un des éléments de la prolongation implique la phase d'initiation où l'entrée graduelle dans la profession se fait en étroite collaboration avec des enseignantes et des enseignants "mentors" et implique, d'une certaine façon, le corps

professoral des facultés. Voilà alors possiblement deux nouvelles responsabilités : celle de voir à la formation et à la mise à jour de mentors et celle d'encadrer ou tout au moins de participer à la phase d'initiation.

Certains me diront qu'on peut toujours solutionner le problème de la pénurie en faisant appel à des enseignantes et des enseignants qui se joignent à la faculté à titre de prêt de service. Cette solution qui est d'ailleurs déjà utilisée et qui facilite les liens entre la faculté et le milieu scolaire ne peut pas être utilisée de façon exagérée. Si on sur-utilise cette solution, on court le grand risque de réduire le taux de recherche dans une faculté alors que nous reconnaissons fort bien qu'il importe d'améliorer notre rendement à ce chapitre.

Et voilà donc pour un premier défi!

2. Un programme plus spécifique

Le modèle de prolongation implique une relation très étroite entre les composantes "facultaires" du programme et les aspects qui se retrouvent en milieu scolaire. Dans un tel contexte, il faut de plus en plus parler de programmes de formation pour l'école où le français, langue d'enseignement, est la langue maternelle. Il devient, je crois de plus en plus difficile de former "indistinctement" pour l'enseignement du français langue première et langue seconde. Si on maintient ce flottement, on ne peut faire autrement, au niveau de la formation, que d'évacuer certains éléments qui sont propres à la scolarisation de francophones, que ces éléments se rapportent à la pédagogie du français ou qu'ils aient trait à la spécificité culturelle ou à la mission même de l'école française.

3. Implications pour les effectifs étudiants

Pratiquer un plus grand purisme au niveau des objectifs du programme de formation préalable risque d'inquiéter si on envisage, comme effet, une diminution des effectifs, surtout lorsqu'on connaît les modalités du financement universitaire. Nous sommes cependant peut-être mieux placés que

jamais pour prendre ce virage alors que les besoins d'enseignantes et d'enseignants au sein d'écoles françaises sont nettement à la hausse.

4. Modalités touchant la formation sur le terrain

Comme il a été indiqué précédemment, la prolongation de la formation préalable doit inclure au moins deux éléments nouveaux : une période de stage préparatoire ou d'initiation plus intensive et un regard critique et réflexif sur l'activité d'enseignement du nouvel enseignant. Ces deux éléments ne peuvent avoir lieu que si des enseignantes et des enseignants sont dûment habilités à agir comme "mentors" et que des ressources humaines d'une faculté d'éducation sont impliquées au sein du processus d'initiation. Ces nouvelles modalités posent un défi spécifique à toute institution de formation et à tout milieu scolaire; c'est le défi de la formation des formateurs du milieu scolaire et de la mise en oeuvre d'un programme de mentorat bien articulé. Le défi est plus sérieux chez les francophones; dans ce cas précis, l'institution de formation prépare les enseignantes et les enseignants pour un milieu scolaire s'étendant sur un très grand territoire, représentant même la province entière; de plus, au sein de ces mêmes territoires, les unités scolaires varient en taille pour inclure des conseils scolaires où les ressources humaines et techniques sont parfois très limitées. Il faut donc penser à la formation et au perfectionnement de "mentors" qui tout en ayant à se déplacer vers des centres de formation auront à compter sur un réseau de communication pour permettre une véritable collaboration faculté/milieu scolaire pour assurer adéquatement cette période d'initiation.

Sans tomber dans les détails excessivement précis, il apparaît alors évident que de telles modalités de formation doivent nécessiter la mise au point d'au moins quatre types d'appuis spécifiques : 1) des stages intensifs de formation au rôle de mentor, stages conçus et assurés conjointement par la faculté d'éducation, les employeurs et les professionnels de l'enseignement; 2) un encadrement soutenu assuré au mentor par la faculté d'éducation et le conseil scolaire; 3) la mise au point de documents appropriés pour servir de référence et 4) l'établissement d'un réseau du type téléconférence pour assurer des liens soutenus entre tous les intervenants.

Il va sans dire que la mise au point de ces appuis nécessitent des ressources humaines et financières additionnelles.

5. Deux ingrédients essentiels : la recherche et l'établissement de liens inter-institutionnels

Pour que la réforme de la formation à l'enseignement chez les francophones soit dynamique, durable et crédible, elle doit être accompagnée par un fort taux d'activités de recherche. Comme je l'ai indiqué précédemment, la recherche canadienne sur la formation à l'enseignement demeure timide et elle l'est encore davantage chez les francophones. La situation doit changer et d'ailleurs le nouveau profil de professeur universitaire au sein des facultés d'éducation donne déjà des signes de ce changement. L'activité de recherche souvent de nature qualitative doit alors porter sur toutes les composantes du processus de formation, incluant la sélection des candidats, les aspects précis de la formation en milieu universitaire, les stages, l'initiation, et j'en passe. Cette recherche prise en main par une équipe de chercheurs doit idéalement inclure des universitaires, des intervenants en milieu scolaire et ainsi donner des fruits non seulement au programme de formation mais aussi à l'un ou l'autre aspect du milieu scolaire.

Compte tenu du petit nombre d'institutions de formation pour les francophones au pays, il importe d'intensifier les liens entre ces institutions. Sous l'égide de l'Association canadienne francophone des doyens et directeurs de l'éducation oeuvrant en langue française, il importe d'explorer dans un avenir rapproché, les modalités à mettre au point afin de systématiser les liens entre les diverses institutions pour y inclure aussi une participation appropriée des autres partenaires de la formation soit les enseignantes, les enseignants et les conseils scolaires. Une rencontre comme celle-ci peut stimuler suffisamment pour que des démarches concrètes soient entreprises afin d'intensifier ces liens inter-institutionnels.

Conclusion

La question de la prolongation de la formation chez les francophones pose en clair le défi fondamental de tout changement; on peut le laisser au hasard des événements et des individus, on peut l'assurer en utilisant des anciennes formules modifiées en surface ou on peut en prendre conscience sérieusement, résolument et de façon experte et compétente. En optant pour cette dernière voie, on accepte donc que des petites équipes formées des partenaires de cette formation - les professeures et professeurs de formation, les enseignantes et enseignants associés à cette formation et les cadres scolaires s'attaquent immédiatement à l'examen critique de ce qui se fait, à l'élaboration d'approches nouvelles de formation, à la présentation, aux fins d'approbation, de ces approches nouvelles, aux instances appropriées, à la mise à l'essai accompagnée d'une recherche suivant l'évolution de cette nouvelle approche.

Je serais même prêt à suggérer que d'ici l'automne 1989, un colloque national ait lieu pour faire le point sur ces initiatives en marche. La faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa serait certes disposée à lancer cette activité s'il y avait suffisamment d'intérêt.

En terminant, je vous remercie pour votre bienveillante attention et au nom de nous tous ici, je nous souhaite des activités fécondes de renouveau au sein des programmes de formation.

UNE FORMATION PÉDAGOGIQUE POUR LES AUTOCHTONES

R. W. McLeod, doyen de la Faculté d'éducation

H. A. Linklater, directeur du Programme de formation pédagogique des Autochtones

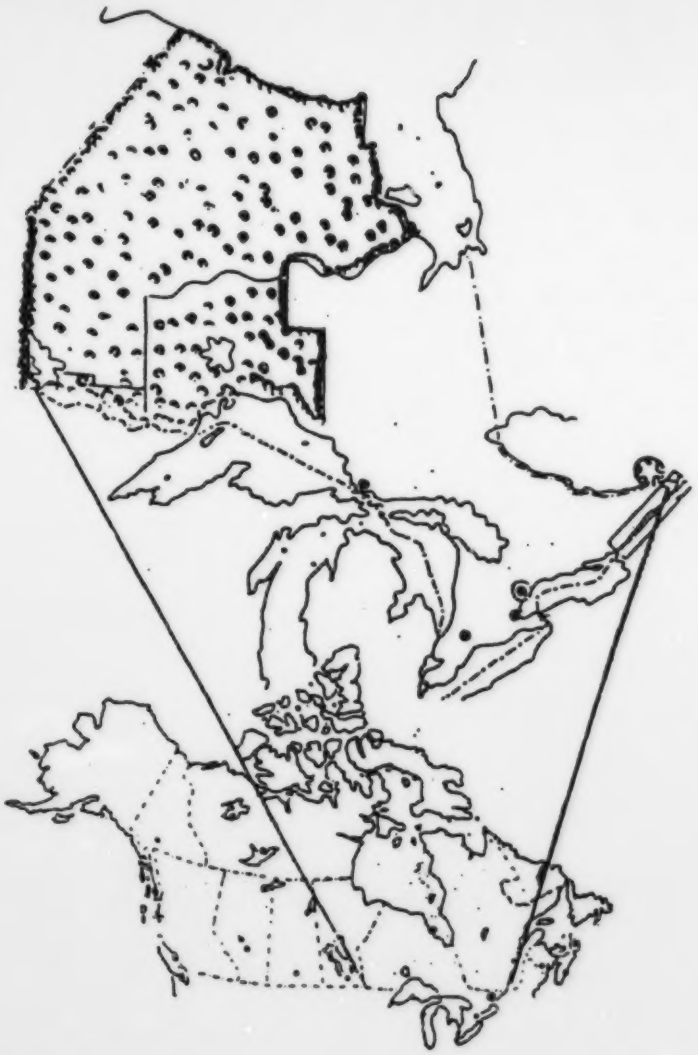
Aperçu du contexte

La Lakehead University, l'une des petites universités de l'Ontario, est située dans le nord-ouest de la province, à Thunder Bay plus précisément, sur la rive nord-ouest du lac Supérieur. Bien que la région, formée de trois districts (Thunder Bay, Kenora et Rainy River), occupe environ 57 pour cent (523 000 km^2) du territoire ontarien (Bates, 1987), sa population est plutôt clairsemée (voir figure 1). Au recensement de 1981, le Nord-Ouest ontarien comptait 234 000 habitants, dont 25 245 (11 pour cent) se déclaraient d'origine autochtone. La proportion d'Autochtones varie d'un district à l'autre: dans le district de Thunder Bay, ils représentent 5 pour cent de la population (6 950/152 360), dans celui de Rainy River, 11 pour cent (2 300/22 615) et dans celui de Kenora, 27 pour cent (15 995/59 025). Dans chacun de ces trois districts, le pourcentage d'Autochtones est beaucoup plus élevé qu'en Ontario (1 pour cent: 83 860/8 534 260) et que dans l'ensemble du pays (2 pour cent: 413 380/24 083 495). D'après les prévisions démographiques, les Autochtones formeront environ 20 pour cent de toute la population du Nord-Ouest ontarien d'ici le XXIe siècle (Corbett et Frewin, 1985). Comme établissement régional d'enseignement postsecondaire, la Lakehead University se trouve donc investie d'une mission assez particulière et bénéficie d'une occasion rare: contribuer à l'évolution de l'éducation orientée vers les Autochtones, en général, et de la formation pédagogique des Autochtones, en particulier.

FIGURE 1

POPULATION AUTOCHTONE - 1981

	Total	Autochtones	Pourcentage
THUNDER BAY	152 360	6 950	(5)
KENORA	59 025	15 995	(27)
RAINY RIVER	22 615	2 300	(10)
NORD-OUEST DE L'ONTARIO	234 000	25 254	(11)
ONTARIO	8 534 260	83 860	(1)
CANADA	24 083 495	413 380	(1,6)



Un des premiers moyens expressément mis en oeuvre pour répondre aux besoins des Autochtones a été l'institution d'un programme de deux ans de formation pédagogique des Autochtones, qui menait à un brevet d'enseignement de niveau II et comportait cinq cours de premier cycle admissibles au baccalauréat ès arts (B.A.). Le programme comprenait un stage d'orientation de six semaines pendant l'été et deux années d'études universitaires à plein temps. Les premiers étudiants ont été admis durant l'été 1975; deux ans plus tard, à l'automne 1977, neuf des dix premiers diplômés ont commencé à enseigner. Depuis l'instauration du programme, plus de 90 étudiants ont obtenu leur brevet et au-delà de 40 pour cent d'entre eux ont poursuivi leurs études et reçu un grade de premier cycle. Quelques-uns ont obtenu un baccalauréat en éducation (B.Éd.) après avoir suivi le programme de formation pédagogique continue offert à la Lakehead University.

Au départ, le programme de diplôme visait à former, pour le palier élémentaire, des enseignants d'origine autochtone qui non seulement comprendraient les aspects concrets de la culture autochtone, mais pourraient aussi servir de modèles aux jeunes Autochtones des écoles fédérales ou provinciales qui avaient des résultats scolaires médiocres ou comptaient une proportion élevée de décrocheurs. En 1985, Corbett et Frewin (p. 6) faisaient observer 1) que la formation d'enseignants autochtones compétents est toujours considérée comme essentielle à la réalisation des objectifs éducationnels des Autochtones et 2) qu'il y a encore trop peu de diplômés d'origine autochtone pour répondre à ce besoin. Les deux auteurs fondaient leurs observations sur les résultats d'une vaste étude à laquelle ils avaient contribué (en 1985) comme appréciateurs indépendants et qui avait pour but de passer en revue la première décennie du programme (1974-1985). A la lumière des données et des recommandations du ranport, les autorités de la Lakehead University ont décidé de remplacer le programme existant par un programme concomitant de formation pédagogique des Autochtones. L'année universitaire 1987-1988 marque simultanément la fin de l'ancien programme menant à un diplôme et le début du nouveau, qui dure quatre ans et réunit le B.A. (études générales) et le B.Éd. (éducation orientée vers les Autochtones). La figure 2 présente un bref historique de la situation.

Le programme

Le programme de baccalauréat concomitant - B.A. (études générales) et B.Éd. (éducation orientée vers les Autochtones) est composé de 24,5 crédits complets ou l'équivalent (c.c.é.) (voir tableau 1). Il comprend des cours généraux en études autochtones (3 c.c.é.), des cours généraux du programme des arts, dont certains peuvent porter plus particulièrement sur les Autochtones et sur des questions qui les intéressent (10 c.c.é.), des cours précis en éducation orientée vers les Autochtones (1 c.c.é.), des cours généraux en éducation, qui portent sur les principes de l'enseignement et du programme d'études ainsi que sur l'organisation et l'administration des écoles (6 c.c.é.) et enfin des stages pédagogiques supervisés qui comprennent une durée totale de douze semaines (2 c.c.é.). Au cours des trois premières années, l'accent est mis sur les cours généraux du programme des arts, mais des cours de pédagogie figurent au programme pendant toute la durée de celui-ci. Les deux premières années, les cours de pédagogie valent 0,5 c.c.é. par année et, la troisième année, 1,5 c.c.é. En quatrième année, les étudiants suivent six cours de pédagogie auxquels s'ajoutent les stages dans les classes.

En passant d'un programme de deux ans à un autre de quatre ans, nous nous sommes efforcés de garder les langues et la culture autochtones au premier plan et, en même temps, d'offrir des études autochtones plus générales ainsi que des matières qui touchent l'éducation orientée vers les Autochtones. A cet effet, de nombreuses consultations et séances de négociation ont eu lieu avec les départements d'anglais, des arts visuels et des langues, pour que les cours menant au diplôme soient transformés en cours à crédits menant à un grade de littérature indienne nord-américaine, d'art et d'artisanat autochtones ou d'études algonquiennes (cri ou ojibwa) offerts respectivement par les départements mentionnés. Deux facteurs sont venus faciliter la tâche des autorités à cet égard. En premier lieu, il y eu le transfert à la Lakehead University, en 1981, du Programme d'enseignement des langues autochtones mis sur pied en 1973, à titre d'essai, par le ministère fédéral des Affaires indiennes et du Nord. A la Lakehead University, on a décidé d'en faire un programme menant à un

Figure 2

HISTORIQUE DU PROGRAMME DE FORMATION PÉDAGOGIQUE DES AUTOCHTONES (PFPA) DE LA LAKEHEAD UNIVERSITY

Études de faisabilité sur l'à-propos de fonder la Faculté d'éducation de la Lakehead University et négociations à cet effet		1969
	1974	Embauche du directeur du PFPA
		Embauche du conseiller du PFPA
Admission du premier groupe		1975
	1977	Première collation des diplômes
PROGRAMME D'ÉTUDES DE DEUX ANS	Création du diplôme des moniteurs de langues autochtones	1982
	1984	Décision de réviser le Programme
Rapport final à l'issue de la révision		1985
		Préparation d'un grade concomitant Négociations avec les départements de la Faculté des arts, au sujet des cours sur la culture autochtone
	1987	Admission du premier groupe
PROGRAMME CONCOMITANT DE QUATRE ANS B.A./B.Éd.		
		1988
		Dernier groupe à obtenir le diplôme
		Embauche d'un linguiste spécialiste de l'algonquien

Tableau 1

COMPOSANTES DU PROGRAMME DE FORMATION PÉDAGOGIQUE DES AUTOCHTONES

COURS SUR LA CULTURE AUTOCHTONE

COURS GÉNÉRAUX DU PROGRAMME DES ARTS

COURS D'ÉDUCATION GÉNÉRALE

COURS D'ÉDUCATION ORIENTÉE VERS LES AUTOCHTONES

STAGES DANS LES CLASSES

	PREMIÈRE ANNÉE	DEUXIÈME ANNÉE	TROISIÈME ANNÉE	QUATRIÈME ANNÉE
COURS D'ORIENTATION (ÉTÉ) 2 crédits complets (ou l'équiv.)	4 crédits complets (ou l'équiv.) Cours généraux du programme des arts (2 cours de spécialisation) (2 cours optionnels) 1 crédit complet (ou l'équiv.) Langues autochtones	3 crédits complets (ou l'équiv.) Cours généraux du programme des arts 2 crédits complets (ou l'équiv.) Culture autochtone	3 crédits complets (ou l'équiv.) Cours généraux du programme des arts 1,5 crédit complet (ou l'équiv.) Cours d'éducation générale	5 crédits complets (ou l'équiv.) Cours d'éducation générale 1 crédit complet (ou l'équiv.) Cours d'éducation orientée vers les Autochtones
	Introduction à l'enseignement	Micro-enseignement	Quatre semaines	Huit semaines
	STAGES DANS LES CLASSES 2 crédits complets (ou l'équiv.)			

diplôme, intitulé Programme de formation des moniteurs de langues autochtones, échelonné sur quatre étés (Hubbert, 1987). Celui-ci comprend des études linguistiques dans une des langues algonquiennes (cri ou ojibwa), des cours sur les méthodes d'enseignement de la langue maternelle et d'une langue seconde ainsi que des cours de pédagogie générale. Les cours de langues autochtones ont alors été eux-mêmes transférés au département des langues de la faculté des arts. Nous fondant sur ce précédent, nous avons transmis aux départements compétents de cette faculté les études de littérature autochtone et les études en art et artisanat autochtones.

Bien que, pour le moment, le programme repose en majeure partie sur les épaules de moniteurs engagés pour la durée d'une session et qu'il soit dirigé par un coordonnateur nommé pour une durée déterminée renouvelable, il constitue un enrichissement notable pour le programme des études autochtones à la Lakehead University, et particulièrement pour le Programme de formation pédagogique des Autochtones. Le second élément positif a été la mise en oeuvre d'un volet du Fonds d'excellence, créé par le gouvernement actuel de l'Ontario, qui encourage le renouvellement du corps professoral. La Lakehead University en a profité puisqu'elle a demandé et obtenu un poste permanent à temps plein de linguiste en études algonquiennes. Le processus de dotation a d'ailleurs été amorcé. La permanence de ce poste va assurer la continuité de l'enseignement des langues autochtones et permettre, en conséquence, d'offrir une concentration mineure en langues autochtones. Il en découlera aussi des avantages pour le diplôme de moniteurs de langues autochtones et le baccalauréat concomitant (B.A. - B.Éd) de formation pédagogique des Autochtones.

Depuis le début des années 70, lorsque J. Angus, premier doyen de la toute nouvelle faculté d'éducation, a lancé l'idée d'instaurer à la Lakehead University un programme de formation pédagogique à l'intention des Autochtones, les autorités universitaires ont discuté avec les collectivités autochtones, les ministères ontariens de l'Éducation et des Collèges et Universités, le ministère fédéral des Affaires indiennes et du Nord, et la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, de tous les aspects du Programme de formation pédagogique des Autochtones à mesure qu'elle les offrait à la population.

Lorsque l'idée de M. Angus s'est concrétisée, l'université a d'abord instauré le diplôme de formation pédagogique de deux ans auquel est venu s'ajouter, plus tard, le diplôme de moniteurs de langues autochtones. Le programme de diplôme initial est maintenant remplacé par un programme de baccalauréat concomitant - B.A. (études générales) et B.Éd. (études autochtones). À chacun des stades de cette évolution sont apparues un certain nombre de questions délicates qui nous ont amenés à consulter, entre autres, des représentants des organisations autochtones, du milieu universitaire, des gouvernement fédéral et provinciaux ainsi que de la profession enseignante. On a pu noter des tiraillements entre les parties, à l'occasion, parce qu'on n'arrivait pas à concilier les aspirations des différents groupes avec les ressources existantes et la volonté exprimée par les autorités de l'établissement. Dans la deuxième partie du présent document, nous concentrerons notre attention sur quelques-unes de ces questions épineuses.

Aperçu des questions épineuses

La formation pédagogique des Autochtones soulève de nombreuses questions. Il aurait fallu une vaste étude pour les traiter à fond. Les auteurs ont donc choisi de parler brièvement de quatre grands sujets: les aspirations des Autochtones et des non-Autochtones en matière d'éducation; la ségrégation et l'intégration des étudiants; l'orientation du programme (un contenu autochtone ou non?); et, l'accès des Autochtones aux études supérieures. Nous aborderons ensuite brièvement l'incidence possible ou souhaitable de ces questions sur la formation pédagogique. La plupart des idées soumises à l'attention des lecteurs sont le fruit d'observations et de discussions personnelles, bien qu'elles soient parfois étayées par les auteurs cités. De plus, nous invitons quiconque s'intéresse à la formation pédagogique des Autochtones à lire les documents annexes.

Les aspirations

Nous nous intéresserons à trois groupes de personnes qui, tout en ayant certains traits communs, présentent aussi des différences. Nous verrons d'abord qu'elles sont les aspirations des étudiants inscrits au

programme, puis celles des Autochtones qui habitent la région et, enfin, celles de quelques non-Autochtones, surtout des personnes susceptibles d'embaucher des diplômés du PFPA.

Au début, les étudiants inscrits trouvaient que le diplôme de deux ans et le brevet d'enseignement de l'Ontario répondaient bien à leurs besoins. En fait, d'après eux, la durée du programme était assez bien. Ils ont toutefois commencé à raisonner différemment lorsqu'il est apparu qu'un certain nombre d'employeurs, y compris des bandes indiennes, préféraient engager des enseignants titulaires d'un grade. Les étudiants se sont aperçus qu'ils étaient désavantagés dans un marché où s'exerce la libre concurrence, même s'ils continuaient d'être sollicités pour enseigner dans des écoles de réserve et dans certaines écoles provinciales fréquentées par de nombreux enfants autochtones. Ces dernières années, ils ont manifesté le désir d'entrer sur le marché du travail avec des qualifications équivalentes, c'est-à-dire un B.A. et un B.Éd. Ils continuent toutefois de croire que le programme doit contenir des éléments autochtones et offrir des stages pédagogiques dans les réserves. Le contenu autochtone des cours a pu faire l'objet de critiques par moments, quant à son étendue ou à la nature des éléments choisis, mais la nécessité de l'incorporer au programme n'a, pour sa part, jamais été contestée.

Les revendications des Autochtones de la région n'ont guère changé depuis 1974, mais leur influence s'est accrue. Ils croient toujours que seuls des enseignants autochtones peuvent être de bons modèles pour leurs enfants, que les Autochtones sont mieux placés pour comprendre les gens de leur race et que leur enseignement a plus d'effet. Ils souhaitent aussi, maintenant, que leurs enseignants possèdent les mêmes titres scolaires que les non-Autochtones tout en assurant la transmission des traditions. Les Autochtones veulent toujours des enseignants capables de transmettre leur culture mais aussi de préparer leurs enfants à poursuivre leurs études. Le seul changement vraiment important c'est peut-être que les bandes indiennes, dans certains cas, préféreront engager un non-Autochtone muni de bons titres scolaires plutôt qu'un Autochtone pourvu d'un simple diplôme. Il subsiste, toutefois, un profond désir de marier les meilleurs éléments des deux cultures.

Quant aux employeurs, comme le ministère des Affaires indiennes et du Nord, ils souhaitent eux aussi que leurs enseignants soient très compétents et ils formulent souvent les mêmes exigences que les Autochtones. On observe cependant un préjugé tenace contre les programmes spéciaux en général et le diplôme de deux ans en particulier. Dans le passé, certains conseillers aux Affaires indiennes ont découragé des jeunes doués de s'inscrire au Programme de formation pédagogique des Autochtones (PFPA) pour critiquer ensuite la faiblesse de ses étudiants. Ils semblent avoir oublié bien facilement que les étudiants inscrits au PFPA ont reçu leur formation dans les écoles des Affaires indiennes et que, s'ils ont de faibles résultats scolaires (le reproche qu'on nous fait le plus fréquemment), ce n'est pas la faute du PFPA mais celle des Affaires indiennes. Un certain nombre de bandes sont parvenues, dernièrement, à la même conclusion et aucune ne s'est dite intéressée à prendre en charge les écoles du ministère.

Ségrégation et intégration

Dans le programme menant au diplôme, la ségrégation des étudiants autochtones était très forte et l'intégration, minime. Le problème tenait en partie à la diversité des cheminements universitaires: les étudiants du PFPA étaient soit en première, soit en deuxième année et ils visaient le diplôme alors que les non-Autochtones fréquentaient l'université depuis déjà trois ou quatre ans et se dirigeaient vers le baccalauréat. Le corps professoral croyait qu'il serait injuste de les grouper dans les mêmes classes; parfois, cependant, un étudiant du baccalauréat en éducation (disons en moyenne un par année) s'inscrivait pour des raisons personnelles à un cours du PFPA - par exemple, un cours de langues autochtones ou le cours d'enseignement de l'anglais langue seconde (EALS). Par contre, pour les cinq cours facultatifs, les Autochtones étaient intégrés puisqu'ils suivaient divers cours offerts par les départements. En général, ils s'y inscrivaient en groupes et formaient une petite "clique" à l'intérieur du cours choisi. Chaque année, les mêmes questions au sujet de la ségrégation surgissaient de part et d'autre, d'habitude vers la fin de l'hiver. Les étudiants inscrits au baccalauréat en éducation demandaient pourquoi on les tenaient à l'écart des Autochtones et pourquoi

ceux-ci ne participaient pas davantage aux affaires étudiantes. Le corps professoral a lancé quelques initiatives pour favoriser les échanges sociaux, avec plus ou moins de succès. Les explications officielles concernant la ségrégation n'ont guère satisfait les deux groupes.

Dans le programme concomitant, le problème se pose encore, mais à un degré nettement moindre, et on a délibérément cherché à intégrer davantage les participants. La cohésion du groupe constitue d'ailleurs l'un des points forts du programme. La plupart des étudiants viennent de communautés isolées où ils peuvent compter sur l'entraide collective; plongés dans l'agitation et l'anonymat d'un campus universitaire, ils éprouvent un certain malaise et des frustrations. En raison des expériences intenses qu'ils partagent, les étudiants du PFPA établissent des liens très étroits, et s'apportent appui, encouragement et critique pendant leurs études. Conscients des avantages qu'apporte cette cohésion, les concepteurs du programme offrent deux cours réservés aux Autochtones dans le cadre du stage d'orientation de l'été. En première année, deux autres cours leur sont exclusivement destinés: anglais langue seconde et cours généraux de sciences. Dans certains cours de première année, ils forment une majorité aux côtés d'une forte minorité non autochtone, ou l'inverse, ce qui leur donne l'occasion de rencontrer les étudiants des autres disciplines.

On tente par ailleurs d'attirer les non-Autochtones dans les cours à contenu autochtone - littérature, arts ou langue, par exemple - afin de les familiariser avec la culture des Premières nations. En outre, on tente d'intégrer les étudiants autochtones durant les stages en milieu scolaire. En effet, comme ils relevaient presque toujours d'un superviseur autochtone auparavant, ces étudiants se retrouvaient souvent dans les mêmes écoles. Aujourd'hui, on les répartit au hasard entre tous les superviseurs, ce qui leur permet de rencontrer des étudiants inscrits à d'autres programmes ou spécialisations et des professeurs qui ne leur enseigneront peut-être pas. Ils feront leur stage dans n'importe quelle école de la région. Quant aux non-Autochtones, on les encourage à demander un stage dans une réserve. À la Lakehead University, chaque année, à peu près trois étudiants tentent l'expérience. Le programme concomitant a

donc accru l'intégration étudiante suivant un plan établi sans toutefois abolir complètement la ségrégation.

L'orientation du programme

Certains prétendent que les Autochtones n'ont pas besoin d'étudier la culture autochtone mais qu'ils doivent plutôt acquérir d'abord une bonne formation pédagogique et suivre un programme d'études canadiennes. D'autres voudraient au contraire que se multiplient les établissements dirigés par les Autochtones, tel l'Indian Federated College de la Saskatchewan, qui se consacrent aux études autochtones et où la direction et le personnel sont des Autochtones. La majorité adopte cependant une position intermédiaire, comme c'est le cas à la faculté d'éducation de la Lakehead University.

Celle-ci offre deux types de cours d'études autochtones. Le premier regroupe les cours qui traitent de la réalité autochtone: un cours de littérature autochtone, un cours de travail social sur la politique sociale relative aux Autochtones et divers cours d'anthropologie. Ces cours attirent autant les étudiants autochtones que les autres. Il en va de même pour les cours du second type, comme les cours de langues et d'arts, où l'on étudie non seulement la culture autochtone mais aussi le savoir-faire, la pensée, les croyances et les valeurs qui s'y rattachent. Les deux cheminements semblent avoir leur raison d'être dans le programme universitaire.

Il existe aussi d'autres cours, qui s'adressent aux étudiants autochtones mais touchent des domaines tout à fait différents; pensons ici au cours généraux de sciences et aux multiples cours de communication. Ces cours visent à diagnostiquer et à combler les lacunes dont souffrent beaucoup d'étudiants autochtones. Soulignons cependant que ces faiblesses ne sont nullement leur apanage et qu'il conviendrait peut-être d'offrir ces cours à tous les étudiants, ou même à les rendre obligatoires.

Ces trois types de cours ne représentent cependant qu'une partie restreinte du programme; on retrouve les étudiants du PFPA dans bien des cours qui n'ont rien à voir, ou très peu, avec la question autochtone. On doit reconnaître que plusieurs tendances s'affrontent et qu'un revirement est toujours possible, mais il y aura toujours place, semble-t-il, pour ces types de cours dans n'importe quel programme de formation pédagogique destiné aux Autochtones.

L'accès aux études supérieures

Depuis l'avènement du programme PFPA, le nombre d'étudiants autochtones a monté en flèche à la Lakehead University. Sans lui attribuer le seul mérite de cette popularité, nous croyons que le programme a certainement été un facteur important.

Pour s'en convaincre, il suffit de compter le nombre de diplômés du PFPA qui ont continué du diplôme jusqu'au baccalauréat et qui n'auraient peut-être jamais mis les pieds à l'université autrement. Leur présence sur le campus et dans les réserves au moment des stages a certainement servi d'exemple. D'autres programmes ont suivi, dans le secteur des langues autochtones, des services infirmiers, et bientôt peut-être un programme de transition, qui représentent autant de nouvelles voies d'accès à l'heure où la population autochtone augmente et prend de plus en plus ses affaires en main. Avec cette hausse démographique, les Autochtones qui poursuivent leurs études sont plus nombreux et les établissements d'enseignement supérieur s'efforcent de les attirer. À la Lakehead University, par exemple, on a non seulement instauré un nouveau programme, mais aussi embauché un conseiller autochtone et créé un sous-comité du sénat chargé des études autochtones.

Néanmoins, certains facteurs limitent l'accès des Autochtones aux établissements postsecondaires. Même si les bandes gagnent de l'autorité, leurs moyens financiers restent limités. L'éducation doit donc disputer sa part du budget avec le logement, les services de santé, l'aide sociale

et le développement économique. À une certaine époque, à peu près n'importe quel Autochtone accepté dans un collège ou une université recevait une aide financière, mais aujourd'hui, avec l'augmentation des coûts et du nombre de candidats, les bandes deviennent plus exigeantes. Les étudiants se voient forcés de réussir pour continuer à recevoir l'aide financière et ils deviennent plus sélectifs dans leur choix d'établissement et de programme.

Une curieuse dynamique vient donc compliquer la situation. Un plus grand nombre d'Autochtones souhaitent poursuivre des études supérieures, les maisons d'enseignement s'évertuent à les attirer, mais rien ne laisse croire à une escalade illimitée. Il sera intéressant de suivre l'évolution des choses.

Incidence sur la formation pédagogique

Les facteurs indiqués, et les forces inhérentes à chacun, pourraient exercer une influence considérable sur la formation pédagogique, en supposant que l'on veuille ou l'on puisse en tenir compte. Il y a toutefois une ombre au tableau, un phénomène parallèle qui risque de neutraliser complètement ces facteurs. Nous en présenterons d'abord cinq pour ensuite parler de ce phénomène particulier.

Grâce aux récents progrès de l'enseignement à distance, les étudiants autochtones pourraient amorcer leur formation pédagogique dans la réserve. Toute une gamme de méthodes existent à cette fin et on peut imaginer que les étudiants inscrits au PFPA n'aient à se rendre à la Lakehead University qu'après leur deuxième année. Certains voudraient administrer la totalité du programme dans la réserve, mais cette perspective tient plus du rêve que de la réalité, car les coûts seraient prohibitifs. Le véritable défi, en ce qui concerne le corps professoral, consistera à élaborer et à dispenser de tels cours, et, en ce qui concerne l'administration, à coordonner le tout sans heurt.

Il est nécessaire de poursuivre les recherches et d'enrichir le programme d'études autochtones. Citons à titre d'exemple le cours de littérature autochtone, voie très peu explorée jusqu'à récemment. On croit maintenant possible d'offrir non pas un seul, mais plusieurs cours dans cette discipline. Et puis d'autres questions passionnantes restent en suspens: les Autochtones ont-ils un mode d'apprentissage particulier? Dans l'affirmative, quels changements devons-nous apporter à nos programmes pédagogiques? On a examiné l'hypothèse sans toutefois pousser les recherches assez loin pour justifier une révision du programme de formation pédagogique; mais elle jouit tout de même d'une assez grande popularité. On se demande aussi s'il convient ou non d'enseigner la culture autochtone dans un cadre scolaire. Certains soutiennent que les coutumes autochtones doivent être transmises dans un environnement traditionnel, suivant les usages. Quoi qu'il en soit, il y a beaucoup à faire en matière de recherche et de perfectionnement. Reste à savoir si le personnel de la faculté s'aventurera sur ce terrain.

Les deux autres facteurs sont liés. Si, dans l'ensemble, la présence et l'autorité autochtones s'accentuaient, les établissements pourraient coopérer davantage. Le premier facteur touche les postes de décision. Les Autochtones devraient siéger au sénat et au conseil d'administration des établissements postsecondaires, et participer davantage à la planification et à l'élaboration des programmes. La Lakehead University a fait des tentatives sporadiques en ce sens, sans toutefois parvenir à une formule vraiment efficace. La faculté d'éducation compte bien deux professeurs autochtones mais, n'ayant pas de comité consultatif pour étudier la situation des Autochtones, elle ne tient probablement pas compte de tous leurs besoins. Le second facteur, intimement lié au point précédent, concerne l'évaluation du Programme à laquelle les Autochtones ont peu participé. On a même délibérément omis d'évaluer un secteur complet, à savoir l'efficacité des diplômés du PFPA en classe. Comme ils enseignent presque tous dans les réserves, on pourrait évaluer leur rendement et transmettre les observations à la faculté pour qu'elle modifie le Programme en conséquence, avec la collaboration des Autochtones.

L'ombre au tableau, c'est la pénurie imminente de personnel enseignant en Ontario. Au cours des années qui viennent, on mettra tout en oeuvre pour former plus d'enseignants, avec la hausse des inscriptions et les inévitables tensions qui en découlent. Les membres du corps professoral s'efforceront avant tout de répondre à la demande; le temps, et peut-être l'envie, leur manquera pour entreprendre les initiatives proposées. Les facteurs dont nous avons parlé pourraient (voire même devraient) avoir une incidence considérable sur la formation pédagogique, mais une circonstance complètement étrangère risque de les neutraliser tout à fait. Le seul espoir réside dans la volonté d'avancement des Autochtones. Certains ont continué jusqu'au baccalauréat après avoir obtenu leur diplôme, peut-être iront-ils maintenant jusqu'aux deuxième et troisième cycles. Ils pourraient alors s'attaquer aux problèmes mentionnés, plonger dans le coeur du débat et commencer à exiger des changements, ce qui est peut-être la meilleure solution.

Bibliographie

Bates, J. David (1987) Lakehead University and Native People, An Emphasis on Northwestern Ontario: Research, Education, Community Service. Dans P. Adams et D. Parker (éditeurs), Canada's Subarctic Universities/Les universités canadiennes du Moyen-Nord. Ottawa: Association universitaire canadienne d'études nordiques, pp. 35-49.

Baxter, Neva (1982) Assessment of the Native Teacher Education Program. Thèse universitaire non publiée. Lakehead University.

Corbett, Ruth, et Carlos Frewin (1985) A Review of the Native Teacher Education Program (NTEP) at Lakehead University. Un rapport préparé pour la Faculté d'éducation, Lakehead University, Thunder Bay (Ontario).

Hubbert, Mildred J. (1987) Review of the Native Language Instructors' Program at Lakehead University - Thunder Bay, Ontario. Rapport préparé pour la Faculté d'éducation, Lakehead University, Thunder Bay (Ontario).

Mitchell, Mary (1986) A Vision of Algonquian Languages at Lakehead University. Document présenté au doyen de la Faculté d'éducation, Lakehead University, Thunder Bay (Ontario) (Photocopie).

COMMENT LES FACULTÉS EMPLOIENT-ELLES LE TEMPS AJOUTÉ?

Geraldine Gilliss
Directrice des Services de recherche et d'information
Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants

Nous avons entendu aujourd'hui des exposés intéressants au sujet des nombreuses exigences imposées au personnel enseignant, exigences qui exercent des pressions sur les facultés d'éducation pour qu'elles modifient et prolongent leurs programmes. Il y a eu de nombreuses excellentes propositions visant des changements d'ordre qualitatif au programme d'études.

A un moment donné, toutefois, tous les établissements d'enseignement doivent revenir à la réalité et commencer à exprimer leurs aspirations en termes quantitatifs.

Demain, lorsque vous commencerez vos discussions en groupe, vous aurez à faire précisément cela -- choisir, parmi tous les sujets possibles qu'il pourrait être utile de présenter aux élèves-enseignants, ceux qu'ils doivent nécessairement étudier avant d'entrer dans une salle de classe. De plus, vous aurez à déterminer le temps minimum requis pour offrir un tel programme.

Je ne veux nullement juger d'avance les résultats de vos discussions, ni influencer outre mesure le déroulement de celles-ci. Néanmoins, j'ai cru qu'il serait peut-être bon de vous faire part de l'analyse quantitative des programmes de formation pédagogique que j'effectue de temps à autre. A tout le moins, l'analyse vous fournira un exemple du genre de produit que vous pouvez attendre de vos discussions.

Préparé pour la Conférence sur les programmes prolongés de formation pédagogique, tenue à Ottawa, du 9 au 11 mai 1988

Le document imprimé sur papier rose qu'on vous a distribué présente le genre d'analyse auquel je pense. Les deux premières pages renferment l'analyse détaillée et la troisième, un sommaire.

J'ai pris comme point de référence pour l'analyse les principes directeurs actuels de la FCE, qui précisent le tronc commun minimal pour la composante d'études professionnelles dans les programmes de formation pédagogique. Cet énoncé de principe date un peu: il a été adopté en 1978, à la suite des travaux de comités qui se sont réunis en 1976 et 1977. Toutefois, il a fait l'objet de réexamens réguliers et peu de modifications ou d'adjonctions y ont été apportées.

La liste des sujets visés par les principes directeurs de la FCE correspond étroitement au programme de base traditionnel de formation pédagogique, mais ajoute certains points dont il conviendrait de tenir compte pour la mise à jour des programmes ou qui intéressent particulièrement le personnel enseignant, à savoir: la technologie, la conduite de la classe et l'enseignant ou l'enseignante en tant que membre d'une profession.

Lorsque j'examine la liste d'un oeil critique, j'y discerne certaines lacunes. Par exemple, il n'y a aucune mention précise de cours d'"introduction à l'enseignement" et d'"administration et organisation scolaires" qui font partie d'un grand nombre de programmes existants. On n'y retrouve pas non plus ma préférence personnelle pour l'adjonction de cours sur la recherche éducationnelle et le multiculturalisme.

Quoi qu'il en soit, s'il était entièrement mis en oeuvre, le programme décrit dans l'énoncé de principe de la FCE serait tout de même assez exigeant. Calculé en heures-semestres à raison d'un demi-cours par sujet, le programme comporterait un tronc obligatoire minimum de quelque 57 heures-semestres. En y ajoutant un stage pédagogique d'au moins douze semaines, on porterait le total des heures-semestres à 69, c'est-à-dire un peu plus de deux années d'études.

Lorsque je me suis mise à la recherche d'une façon concise d'analyser les programmes d'un an menant au baccalauréat en éducation (B.Éd.), j'ai décidé que l'énoncé de principe de la FCE, avec quelques adjonctions, serait très utile à cette fin. En réalité, j'ai pu faire d'une pierre deux coups: 1) j'ai pu déterminer dans quelle mesure les facultés avaient mis en place un programme ressemblant à celui proposé par la profession enseignante du Canada, et 2) j'ai pu constater quels domaines sont davantage mis en relief lorsque la durée du programme augmente.

La liste de la FCE énumérant les matières incluses dans le tronc commun apparaît du côté gauche de chacune des deux premières pages du document distribué, de même que les éléments requis pour compléter l'analyse -- introduction à l'enseignement, organisation et administration de l'éducation et concentrations professionnelles. Tous les éléments marqués d'un astérisque figurent dans l'énoncé de principe de la FCE.

Vous constaterez que j'ai regroupé les éléments sous cinq titres plus généraux: Aspects généraux de l'enseignement
Méthodes particulières
Fondements
Cadre juridique
Sujets spéciaux.
Y sont également prévus la pratique de l'enseignement et les cours généraux qui complètent le programme postsecondaire global.

Le document distribué contient une analyse de seulement quatre programmes, tirés d'une analyse précédente portant sur quinze programmes menant au B.Éd. pour l'enseignement au palier élémentaire. J'ai choisi les quatre établissements indiqués afin de démontrer ce qui arrive aux programmes au fur et à mesure que leur durée s'accroît. C'est un moment qui semble particulièrement opportun pour faire ce genre de comparaison puisqu'il existe une divergence suffisante au pays pour trouver des

programmes avec des composantes d'études professionnelles allant d'un an à trois ans. J'ai donc pu trouver un programme d'un an à la Queen's University, des programmes de deux ans à la University of Alberta et à la Memorial University, et un programme de trois ans à la University of New Brunswick.

Je devrais d'abord signaler que certaines composantes des programmes de formation pédagogique semblent être universelles, quelle que soit la durée. Chaque programme comprend un cours qui fournit une introduction générale à l'enseignement et à l'apprentissage, ainsi que des cours traitant des méthodes d'enseignement du programme d'études au palier élémentaire. Par surcroît, chaque programme accorde du temps à la psychologie, à d'autres matières de fondement, ainsi qu'aux aspects juridiques et organisationnels de l'éducation.

En ce qui concerne le programme de plus courte durée, c'est-à-dire celui offert par Queen's, la liste se limite à peu près à cela, bien que les descriptions de cours indiquent certains autres sujets, tels que la technologie et l'évaluation des élèves, qui font partie du cours sur les compétences professionnelles.

Quant aux programmes de deux ans offerts à la University of Alberta et à la Memorial University, des composantes ont été ajoutées dans trois domaines. En ce qui concerne les aspects généraux de l'enseignement, on y trouve maintenant des cours précis sur le programme d'études au palier élémentaire et sur l'évaluation des élèves de l'élémentaire. On a également augmenté le nombre de cours de psychologie et de cours relatifs aux fondements en général. Ce qui ressort le plus, toutefois, c'est l'accroissement du temps consacré au cours sur les méthodes. À la Queen's University, 9 heures- semestres y sont consacrées, et à la University of Alberta et à la Memorial University, respectivement, 28 et 24 heures-semestres.

Bien que semblables, les heures totales dans ces deux établissements sont réparties différemment. Dans le premier cas, 16 des 28 heures sont obligatoires et 12 sont concentrées sur une spécialisation mineure. Dans le second cas, toutefois, 18 des 24 heures sont obligatoires et 6 sont consacrées à 2 autres matières au choix.

Dans le programme de trois ans de la University of New Brunswick, les tendances déjà signalées sont intensifiées en quelque sorte. Un nombre encore plus considérable d'heures est consacré aux aspects généraux de l'enseignement et aux méthodes que dans les programmes de deux ans. Le total d'heures-semestres consacrées aux méthodes s'élève à 54, dont 45 sont obligatoires et les 9 autres sont consacrées à une concentration. En revanche, le temps consacré aux fondements est fortement réduit.

Le nouveau cours tombant dans la catégorie des aspects généraux à la University of New Brunswick porte sur les techniques de conduite de la classe. De fait, des quinze programmes que j'ai analysés auparavant, celui de la University of New Brunswick était le seul à offrir un cours précis en la matière. J'avoue que cela m'étonne, étant donné l'importance accordée à cet aspect par l'administration et la population enseignante, de même que les possibilités qu'offre un tel cours d'accroître le travail de recherche dans la formation pédagogique préalable. Pourtant les facultés ne semblent pas y avoir vu l'intérêt.

La University of New Brunswick est également le seul des quatre établissements analysés ici qui offre un cours obligatoire précis en éducation de l'enfance en difficulté. (Des quinze programmes analysés plus tôt, six comportaient un cours de ce genre.)

Par rapport à la pratique de l'enseignement, il n'est peut-être pas trop surprenant de constater que le temps consacré au stage pédagogique augmente proportionnellement à la durée du programme, allant d'un minimum de 9 semaines à la Queen's University à un minimum de 18 à la University of New Brunswick.

Les tendances que je viens d'exposer sont résumées à la troisième page du document distribué. Vous y trouverez le total d'heures consacrées à chacun des quatre grands groupes, de même que le pourcentage des heures totales du programme.

Le tableau révèle ceci d'intéressant à mon avis: au fur et à mesure que la durée des programmes s'accroît, les heures et la proportion du programme consacrées aux aspects généraux de l'enseignement et aux méthodes tendent à augmenter. Par contre, le temps accordé au stage pédagogique et aux fondements s'accroît, mais la proportion du programme s'y rattachant a tendance à diminuer. Le temps réservé aux questions d'ordre juridique et à des sujets spécieux semble demeurer constant, tandis que la proportion du programme qu'il représente diminue.

Si on prend la liste de la FCE comme point de référence, on note que les chances de trouver des cours précis sur les sujets énumérés s'accroissent en proportion de la durée des programmes. Par contre, même le programme le plus long n'offre pas tous les éléments sur la liste.

Il me semble que cette analyse a donné en quelque sorte une réponse à la question "Comment les facultés emploient-elles le temps ajouté?" En particulier, lorsque les programmes sont de plus longue durée, une part considérable du temps supplémentaire est consacrée au cours sur les méthodes, surtout la lecture et les disciplines linguistiques. De plus, le stage pédagogique s'allonge, mais pas en proportion de l'accroissement de la durée du programme.

Il est probable que l'on offre davantage de cours sur des aspects généraux de l'enseignement tels que l'évaluation, l'élaboration du programme d'études, la communication et (peut-être) la conduite de la classe (bien qu'il n'y ait aucune garantie pour ce qui est de ce dernier cours). Il se peut également que l'on ajoute un cours dans le domaine de l'éducation de l'enfance en difficulté.

Je ne suis pas tout à fait certaine des raisons expliquant ces tendances, notamment l'augmentation des cours sur les méthodes. Le nombre accru de cours touchant les disciplines linguistiques et la lecture traduit-il une conception quelconque à l'égard du rôle clé de ces matières dans les écoles élémentaires? L'augmentation des cours sur les aspects généraux de l'enseignement est-elle destinée à répondre aux besoins perçus des membres de la profession? Pourquoi n'offre-t-on pas de cours sur les ordinateurs, et pourquoi les cours sur l'éducation de l'enfance en difficulté dans les classes ordinaires ne sont-ils pas universels? Pourquoi accorde-t-on si peu d'attention à la situation juridique des membres de la profession, malgré le grand nombre de litiges les visant?

Il est entendu que je ne suis pas en mesure de répondre à ces questions, mais je m'étonne de voir que l'on tienne moins compte des connaissances récentes et des dilemmes modernes en éducation que je ne l'aurais cru.

De toute façon, je vous laisse maintenant la tâche. Demain, ce sera à votre tour, à l'intérieur de vos groupes de discussion, de définir le programme obligatoire qui, selon vous, serait de nature à mieux préparer les membres de la profession enseignante à travailler dans les salles de classe d'aujourd'hui.

Tronc commun de programmes choisis menant au B. Éd., enseignement élémentaire (en heures-semestres)

PROVINCE	Terre-Neuve	H.-SEM.	Nouveau-Brunswick	H.-SEM.
Établissement	MUN		UNB	
Programme	B. Éd. (élém.)		B. Éd. (élém.)	
Durée	5 ans (nouveau)			
ASPECTS GÉNÉRAUX DE L'ENSEIGNEMENT				
Introduction à l'enseignement/ l'apprentissage			Introd. à l'enseignement	3
*Aptitudes pédagogiques générales	Principes/pratiques pédagogiques	3		
*Aptitudes à la communication	Communic. interpersonnelles	3	Poésie, langue, interprétation orale	12
*Conduite de la classe			Techniques de conduite de la classe	3
*Établissement d'objectifs pédag.	Prog. d'études - élém.	3		
*Mesure et évaluation	Éval. des élèves de l'élém.	3	Apprentissage appliqué et évaluation	3
MÉTHODES PARTICULIÈRES	Litt. pour enfants	3	Lecture, disciplines ling., litt. pour enfants	9
Disciplines linguistiques	Disciplines ling. Lecture	3 3		
*Matières précises	Math., sciences, sc. soc., 2 au choix	9 6	Math., sciences, géogr., sc. soc., musique, art, mouvement	36
Concentration professionnelle			Concentration	9
FONDEMENTS				
*Développement, apprentissage de l'enf.	Dével. de l'enf. Apprentissage humain	3 3	Dével. de l'enf.	3
*Contexte social, culturel	L'école et la société	3		
*Contexte historique, philosophique	Choix hist./soc. philosophie de l'éduc.	3	Concepts en éduc.	3
CADRE JURIDIQUE				
Org./admin./loi de l'éduc. publique	Admin. de l'éduc.	3	Loi scol. et organisation des écoles	3
*Statut légal de l'enseignant(e)			***	
*L'ens. comme membre de la prof.			***	
SUJETS SPÉCIAUX				
*Introd. à l'éduc. de l'enf. en diff.			Éduc. à la petite enfance en diff.	3
*Technologie en éducation				
Autre(s)	Ressources pour l'apprent.	3		
TRONC COMMUN - TOTAL		57		87
Options en éducation		12		
PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT				
*Expérience préliminaire sur le terrain		-		
*Stage pédagogique**	Stage pédagogique	15	Pratique de l'enseignement (18-21 semaines)	18
ÉTUDES PROFESSIONNELLES - TOTAL		84		105
Cours généraux	Grade préalable	66		39
PROGRAMME - TOTAL		150		144

* Figure dans les principes directeurs de la FCE
** 1 sem. = 1 heure-semestre
*** Inclus dans le cours sur les apt. prof.
**** Inclus dans le cours sur la loi scolaire

Tronc commun de programmes choisis menant au B. Éd., enseignement élémentaire (en heures-semestres)

PROVINCE	Ontario	H.-SEM.	Alberta	H.-SEM.
Établissement	Queen's Univ.		Univ. Alb.	
Programme	B. A./B. Éd. (prim.-cycle inférieur)		B. Éd. (élém.)	
Durée	4 ans (3 + 1)		4 ans	
ASPECTS GÉNÉRAUX DE L'ENSEIGNEMENT				
Introduction à l'enseignement/l'apprentissage			Introd. à l'enseignement au palier élém.	1
*Aptitudes pédagogiques générales	Aptitudes prof. pour l'ens. prim.-cycle inférieur	3		
*Aptitudes à la communication				
*Conduite de la classe				
*Établissement d'objectifs pédag.	***		Élaboration du progr. d'études - élém.	1
*Mesure et évaluation	***		Progr. d'études et enseignement - élém. (éval.)	3
MÉTHODES PARTICULIÈRES				
Disciplines linguistiques	Lecture et disciplines linguistiques	3	Disciplines linguistiques	4
*Matières précises	Math., sciences sociales et environnementales, arts	9	Math., sciences, sciences sociales, art, musique, éduc. phys.	12
Concentration professionnelle			Spécialisation mineure	12
FONDEMENTS				
*Développement, apprentissage de l'enf.	Psychologie de l'éduc.	3	Psychologie de l'éduc., apprentissage	6
*Contexte social, culturel	Contextes éduc.	3	Introd. à l'éduc. au Canada	3
*Contexte historique, philosophique	Hist. et phil. de l'éduc.	3	7 au choix	6
CADRE JURIDIQUE				
Org./admin./loi de l'éduc. publique	Loi et politique scolaires	3		
*Statut légal de l'enseignant(e)			Rôle de l'enseignant(e)	3
*L'ens. comme membre de la prof.				
SUJETS SPÉCIAUX				
*Introd. à l'éduc. de l'enf. en diff.				
*Technologie en éducation	***			
Autre(s)			Cours avancé sur les progr. d'ét.	3
TRONC COMMUN - TOTAL		27		54
Options en éducation		3		3
PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT				
*Expérience préliminaire sur le terrain		-	Comportement/pratiques dans la salle classe	3
*Stage pédagogique**	Pratique de l'enseignement (8 + 1 sem.)	9	4 + 8 sem.	12
ÉTUDES PROFESSIONNELLES - TOTAL		39		72
Cours généraux	Grade préalable	90		48
PROGRAMME - TOTAL		129		120

* Figure dans les principes directeurs de la PCE
** 1 sem. = 1 heure-semestre
*** Inclus dans le cours sur les apt. prof.
**** Inclus dans le cours sur la loi scolaire

Tableau 2

Études professionnelles dans des programmes choisis menant au B. Éd., enseignement élémentaire (en heures-semestres)

	Queen's Univ.		Univ. Alb.		MUN		UNB	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Aspects généraux de l'enseignement	3	8	5	7	12	14	21	20
Méthodes particulières	12	31	28	39	24	29	54	51
Matières fondamentales	9	23	15	21	15	18	6	6
Cadre juridique	3	8	3	4	3	4	3	3
Sujets spéciaux	-	-	3	4	3	4	3	3
Options	3	8	3	4	12	14	-	-
Pratique de l'enseignement	9	23	15	21	15	18	18	17
Études professionnelles - Total	39	100	72	100	84	100	105	100

STAGES PRÉPARATOIRES, ANNÉES D'INITIATION ET STAGES PÉDAGOGIQUES PROLONGÉS

Julius Buski

secrétaire général désigné, Alberta Teachers' Association

Depuis environ dix ans, on constate un regain d'intérêt marqué pour ce que l'on pourrait appeler l'étape de transition entre la théorie et la pratique, à savoir les stages pédagogiques prolongés, la phase d'apprentissage et les stages préparatoires. Cela fait suite, sans aucun doute, aux questions soulevées par le rapport Carnegie, A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century (1986) et par le document de la Commission Holmes intitulé Tomorrow's Teachers (1986) à propos de la formation du corps enseignant aux États-Unis. Chez nous, le rapport de Fullan et Connelly intitulé Teacher Education in Ontario: Current Practice and Options for the Future (1987) et le document intitulé Initiation to Teaching Project, publié en Alberta, ont suscité maints débats et questions à propos de plusieurs aspects importants de la formation pédagogique. Il faut aussi signaler d'autres travaux canadiens, dont je parlerai plus loin. De plus, je pense que l'évolution de l'enseignement même, à laquelle s'ajoute une diminution des ressources, a conduit un certain nombre d'établissements de formation et d'autres organismes, comme ceux qui participent à cette conférence très importante, à s'interroger sur la nature des programmes de formation des enseignants et enseignantes.

Si l'on se place du point de vue des enseignants, pourquoi faut-il accorder autant d'importance à la phase de transition? M. Kevin Ryan, dans un ouvrage intitulé The Induction of New Teachers et publié dans la

série PDK Fastback, décrit ainsi les impressions d'un enseignant débutant:

> "Quant vient la dernière heure de classe, je me traîne littéralement. A la fin de la journée, je suis à peine poli avec les élèves. J'ai parfois mal à la tête et il m'arrive d'être complètement épuisé, quand ce n'est pas les deux à la fois. J'ai l'impression d'être submergé par le bruit, le monde et l'avalanche de travail scolaire. Ce n'est pas vraiment une surprise puisque j'ai été moi-même étudiant; mais je ne m'étais jamais aperçu de tout le travail que cela exige, de toute l'énergie qu'il faut produire. Chaque soir, je rentre chez moi en voiture et je me hisse jusqu'à mon appartement. Je ne pense alors qu'à une chose: dormir. Je me promets de ne faire qu'une petite sieste, mais je ne me réveille pas avant dix heures. Puis j'avale rapidement mon repas en regardant la télévision, et je prépare mon cours jusqu'au petit matin. Reste à savoir combien de temps je pourrai maintenir ce régime!"
>
> (traduction de la FCE)

Voilà une situation que connaissent beaucoup d'enseignants débutants. Comment les aider à traverser cette phase de transition très critique? Il semble qu'actuellement la solution consiste à leur ménager une "année d'initiation".

L'année d'initiation

Depuis quelques années, la notion d'année d'initiation fait l'objet de nombreux articles dans les revues portant sur la formation pédagogique. Ce phénomène s'inscrit dans le courant qui nous vient des États-Unis et il est à rapprocher des stages d'apprentissage qui suivent l'obtention d'un baccalauréat en lettres ou en sciences et qui mènent à l'obtention du certificat d'aptitude pédagogique et à l'examen des compétences.

L'American Association of Colleges for Teacher Education et l'Association of Teacher Educators ont étudié cette question de façon très approfondie et lui ont consacré une partie importante de leur conférence annuelle.

Que pouvons-nous attendre des programmes d'apprentissage, mis à part l'impression vague et réconfortante que nous faisons peut-être enfin quelque chose d'utile? M. Phillip Schlechty, dans un article intitulé "A Framework for Evaluating Induction into Teaching" et paru dans le Journal of Teacher Education, décrit ce qui constitue, à mon avis, une base philosophique mûrement réfléchie. Voici ce qu'il déclare:

> "Le but de l'apprentissage est, dans toute science, de permettre aux débutants d'acquérir les compétences, les connaissances, les attitudes et les valeurs dont ils ont besoin pour s'acquitter correctement de leurs tâches. Mais surtout, le but premier de l'apprentissage est ou devrait être de créer des conditions qui permettent aux novices d'assimiler leur métier au point de pouvoir s'en remettre avant tout à eux-mêmes pour savoir s'ils remplissent correctement leur rôle social (c'est-à-dire pour contrôler leur rendement)." (traduction de la FCE)

L'auteur énumère et commente ensuite ce que devraient être, d'après lui, les caractéristiques d'un système d'apprentissage efficace:

1. Il doit reposer et être axé sur des critères et des principes bien définis, énoncés clairement et compris de tous.

2. Il doit réserver au processus de recrutement et de sélection la place qui lui revient, tant de façon explicite qu'implicite.

3. Le processus d'initiation doit être divisé en plusieurs étapes et divers échelons.

4. Il doit comprendre des mécanismes qui encouragent l'entraide entre membres d'un même échelon.

5. Il doit généralement permettre aux néophytes d'acquérir un vocabulaire élaboré, souvent sous la forme de cours traitant d'un sujet particulier.

6. On doit généralement tenir pour acquis que les personnes admises en formation vont devenir des membres à part entière de leur profession.

7. Les métiers ayant les systèmes d'apprentissage les plus efficaces font largement appel à la supervision intensive sur le terrain, à la démonstration et à l'assistance, ainsi qu'à un encadrement constant assuré, en situation réelle, par des spécialistes de la profession.

8. Dans les professions ayant les systèmes d'apprentissage les plus efficaces, il incombe au groupe tout entier d'évaluer les néophytes, de les corriger, de les former et de les encourager.

M. Schlechty écrit, certes, d'un point de vue américain, mais je pense que les principes qu'il énonce méritent notre attention. Il ne se contente certainement pas de définir l'année d'initiation comme une expérience essentiellement valable mais qui ne doit pas être trop structurée.

Signalons aussi que, dans le contexte canadien, certains de ces principes s'appliquent actuellement aux stages pédagogiques prolongés et relèvent de l'université, tandis que d'autres s'appliquent aux programmes des établissements scolaires et relèvent du personnel enseignant, et que d'autres encore constituent une responsabilité collective.

Au Canada, l'année d'initiation se présente sous deux formes. Dans le premier cas, il s'agit des services d'aide préconisés et mis sur pied par des organismes de la profession enseignante et des écoles, c'est-à-dire un genre de système d'entraide grâce auquel les débutants peuvent demander du secours s'ils en ressentent le besoin, à condition qu'ils sachent reconnaître l'existence d'un tel besoin et qu'ils osent demander de l'aide. Ces systèmes sont généralement organisés dans le cadre d'une école et leur efficacité est sujette à caution.

L'autre solution est le stage préparatoire. Il s'agit d'une expérience de travail encadrée qui nécessite le recours à un personnel important et la participation d'établissements de formation pédagogique. Avant de m'étendre davantage sur les stages préparatoires, j'aimerais toutefois revenir brièvement aux stages pédagogiques prolongés.

Le stage pédagogique prolongé

Jusqu'à présent, pour faciliter le passage de la théorie à la pratique enseignante, on s'en est remis à la pratique de l'enseignement. A mesure que les programmes de formation pédagogique se sont allongés, il est devenu possible de consacrer davantage de temps à cette activité et les stages pédagogiques prolongés sont nés. Par définition, on entend par stages pédagogiques prolongés un programme d'activités à plein temps structurées et encadrées, qui se déroulent dans une école pendant plusieurs semaines, précèdent l'entrée en service et doivent avoir été suivies avec succès pour que les postulants obtiennent leur diplôme et soient autorisés à exercer. Je sais que cette définition ne s'applique peut-être pas à tous les établissements ni à toutes les provinces, mais je pense qu'elle traduit bien l'idée que nous nous faisons des stages pédagogiques prolongés. J'ajouterais aussi qu'il existe une certaine confusion à cet égard parce que certains établissements, par exemple ceux de la Saskatchewan, donnent le nom de "internship" (que nous rendons par "stages préparatoires") à leurs stages pédagogiques prolongés. Dans mon exposé, pour éviter ce genre de confusion, je réserve l'expression "stages préparatoires" à quelque chose de tout à fait différent et je range les programmes des établissements de la Saskatchewan dans la catégorie des stages pédagogiques prolongés.

Depuis combien de temps les stages pédagogiques prolongés existent-ils? Je n'ai pas fait de recherches historiques très poussées, mais je crois que l'un des premiers programmes, sinon le premier, est apparu en Saskatchewan vers 1963 et qu'il est devenu partie intégrante de la formation pédagogique dispensée dans les universités de la Saskatchewan et

de Regina en 1977. Les stages pédagogiques prolongés sont également devenus réalité la même année en Alberta, au terme d'actions concertées menées par l'Alberta Teachers' Association et l'Alberta School Trustees' Association.

Quelle est la durée d'un stage pédagogique prolongé? Elle est variable. Elle dépend de la province, de l'établissement et du programme adopté. Un examen des annuaires universitaires de 1987-1988 révèle que cette durée varie de quatre à seize semaines, et qu'elle est plus longue dans un ou deux établissements. Au cours des dernières années, la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants a pris l'initiative de normaliser quelque peu ces programmes, notamment pour favoriser l'équivalence des certificats d'aptitude pédagogique. Actuellement, la FCE exige un minimum de douze heures-semestres, créditées à raison d'une heure-semestre par semaine de stage pédagogique pour un programme de formation postsecondaire d'au moins 120 heures-semestres.

Que valent les stages pédagogiques prolongés? La réponse dépend, sans aucun doute, du but visé. D'après des recherches effectuées en Alberta, la réaction des jeunes diplômés est très positive. En 1985, l'Alberta Teacher's Association a entrepris des travaux qui ont abouti à une étude des programmes pédagogiques dans les universités albertaines. Grâce à l'aide financière du ministère de l'Éducation de l'Alberta, de l'Alberta Teachers' Association et de facultés de trois universités albertaines se consacrant à la formation pédagogique (Alberta, Calgary et Lethbridge), une équipe de projet (composée d'Erwin Miklos, de la University of Alberta, de Myrna Greene, de la University of Lethbridge, et de Rod Conklin, de la University of Calgary) a effectué une étude auprès des personnes qui avaient suivi ces programmes pédagogiques. Quatre stratégies complémentaires ont été employées pour analyser leur point de vue: un examen de la documentation, une enquête téléphonique effectuée

auprès d'établissements canadiens de formation pédagogique, un questionnaire et une série d'entrevues. Voici un extrait du rapport principal de cette équipe, intitulé Teachers' Evaluation of Their Preparation for Teaching.

> "Sur les quelque 500 personnes qui ont répondu au questionnaire, plus de 60 pour cent classent le stage pédagogique comme un point fort du programme. Dans l'ensemble, leurs commentaires sont positifs. Certaines nous ont indiqué plus précisément pour quelle raison elles voyaient les stages pédagogiques d'un bon oeil. Pour certaines, les stages permettent de faire "une synthèse globale". Pour d'autres, ils constituent le meilleur moyen d'acquérir de l'expérience, ils sont pratiques, ils suscitent des idées et ils permettent de prendre confiance en soi."
> (traduction de la FCE)

Voici des exemples caractéristiques des commentaires que nous avons obtenus en réponse au questionnaire et au cours des entrevues:

> "Le point fort du programme de formation préalable a été l'expérience pratique que nous ont permis d'acquérir les stages pédagogiques, notamment le dernier. Il m'a été plus utile que tous les cours que j'ai pu suivre sur le campus."

> "Pour moi, les stages pédagogiques ont été la partie la plus enrichissante du programme. Les enseignants associés m'ont donné beaucoup de liberté et de responsabilités, ce qui m'a aidé énormément. Mon dernier stage a duré dix semaines. J'y ai appris beaucoup de choses à propos du programme et des méthodes d'enseignement parce que j'ai enseigné pendant presque toute la durée de ces dix semaines."

> "... La quatrième année, quand j'ai commencé à enseigner et que je me suis vraiment trouvée en contact avec beaucoup d'autres professeurs de la faculté, j'ai connu des moments formidables. Par contre, les premières années, et dans l'ensemble, je dois dire que c'était décevant."
> (traduction de la FCE)

Voici ce qu'en pensent les chercheurs:

> "Entre autres points positifs relevés, signalons l'évolution logique entre l'observation et l'enseignement effectif, ainsi que le fait de passer une longue période dans une seule école, d'enseigner à différentes classes et de travailler avec des collègues et des groupes d'élèves différents. Un certain nombre d'enseignants et d'enseignantes que nous avons interrogé ont insisté sur l'importance de mettre rapidement "la main à la pâte" et de pouvoir lier la "théorie" apprise à l'université à certaines situations concrètes." (traduction de la FCE)

Les conclusions de cette étude ne sont évidemment pas surprenantes. Elles confirment les résultats de travaux de recherche effectués antérieurement sur la question et nous montrent probablement que ce qui intéresse les débutants, c'est de se frotter à la réalité.

Les stages pédagogiques posent évidemment des problèmes particuliers, par exemple le financement, le placement des élèves-enseignants, la préparation et la rémunération des enseignants associés, la responsabilité relative à l'évaluation, le rôle des professeurs universitaires et la direction du programme. Il s'agit là de problèmes que l'on examine à plusieurs endroits au Canada, dans le cadre d'études portant sur les stages pédagogiques en tant que tels ou d'analyses plus globales de la formation pédagogique. Il ne s'agit toutefois pas d'un phénomène propre au Canada. Comme chacun sait, et comme on l'a déjà indiqué, la formation pédagogique fait l'objet de grands débats aux États-Unis. Il en est de même en Grande-Bretagne. Le Times Educational Supplement du 20 novembre 1987 rapporte qu'un projet pilote du ministère de l'Éducation et des Sciences a fait conclure que la formation pratique incombait aux enseignants en exercice et non aux chargés de cours. Voici ce que l'on peut lire dans cet article:

> "Ce projet triennal du Ministère (d'un coût de 154 000 livres) a été mis sur pied en 1983 à la suite de critiques selon lesquelles la formation pédagogique était trop coupée de la réalité. Il avait pour but de trouver le degré de collaboration idéal entre les établissements de formation pédagogique et les écoles où les élèves-enseignants au niveau du deuxième cycle acquièrent une expérience pratique. D'après l'une des recommandations, il faudrait que les chargés de cours travaillent en classe avec les élèves autant qu'avec les enseignants." (traduction de la FCE)

Voilà qui nous amène assez directement à la question du stage préparatoire.

Le stage préparatoire

Les revues de formation pédagogique regorgent récemment d'articles sur divers modèles de stages préparatoires. On considère que ces stages constituent une formation intéressante avant la pratique, un moyen

d'initiation supplémentaire. Pourtant, l'idée même du stage préparatoire n'est pas nouvelle. Un excellent article résumant cette question est paru dans le numéro d'avril 1984 de Teacher Education. Dans cet article, M. Brian Titley trace l'historique des stages préparatoires aux États-Unis, en Grande-Bretagne et au Canada. Selon lui, ce mode de formation pédagogique était plus répandu aux États-Unis, et les quelques programmes canadiens se sont donc inspirés abondamment de l'expérience américaine. En 1968, l'Association for Student Teaching (sous-groupe de la National Education Association) indiquait que, pour elle, les stages préparatoires "représentaient un élément particulièrement efficace et important de la formation pédagogique", et elle a consacré l'intégralité de son 47th Yearbook à cette question. M. Titley a extrait de ce document la définition suivante:

> "Le stage préparatoire fait partie intégrante de la formation professionnelle. Il fait suite à une période d'observation-participation et de pratique de l'enseignement, ou à une supervision "intensive" équivalente en milieu scolaire. Sa planification et sa coordination sont assurées par l'établissement de formation professionnelle en coopération avec une ou plusieurs écoles. Les stagiaires sont engagés et rémunérés par le conseil scolaire local; on leur attribue pendant une année scolaire une charge d'enseignement soigneusement préparée et ils suivent dans un collège des cours qui complètent leur expérience pratique. Les stagiaires sont supervisés par des membres très compétents de la profession, reconnus pour leurs aptitudes à l'encadrement et affectés à la supervision des stagiaires, ainsi que par un responsable du collège qui fait des observations et qui travaille en étroite collaboration avec les superviseurs et les stagiaires."
>
> (traduction de la FCE)

En Grande-Bretagne, ajoute M. Titley, la notion de stage préparatoire est différente en ce sens que l'individu a déjà obtenu son certificat d'aptitude et qu'il possède un emploi, tandis qu'aux États-Unis, le stage préparatoire précède la délivrance du certificat et ne s'accompagne pas nécessairement de l'attribution d'un poste. Il s'agit là d'une distinction importante qu'il convient de garder à l'esprit quand on étudie l'expérience albertaine, que je vais bientôt aborder.

Cette distinction a été très clairement traitée par S.C.T. Clarke en 1963 dans un document portant sur les stages préparatoires. M. Clarke, à l'époque secrétaire général de l'Alberta Teachers' Association, estimait que les divers sens que l'on donnait à l'expression "stage préparatoire" illustraient bien les diverses facettes de cette notion. Ce qui évoque l'épisode de "À travers le miroir".

> "Quand j'utilise un mot, dit Humpty Dumpty sur un ton plutôt méprisant, il a uniquement le sens que j'ai choisi de lui donner, ni plus ni moins."
>
> "La question est de savoir, répondit Alice, si l'on peut donner aux mots des sens différents."
>
> "La question est de savoir, répliqua Humpty Dumpty, lequel doit commander, un point c'est tout". (traduction libre)

Pour M. Clarke, le stage préparatoire se caractérisait comme suit:

1. Moment: il suit la formation universitaire menant au certificat d'aptitude pédagogique, et les stagiaires ne sont pas inscrits à l'université à ce moment.

2. Formation pratique: il complète mais il ne remplace pas la formation pratique.

3. Rémunération: les stagiaires reçoivent une certaine rémunération.

4. Responsabilité: les stagiaires n'ont pas la responsabilité d'une classe.

5. Crédit: l'université n'accorde aucun crédit pour le stage préparatoire.

6. Parrainage: le programme est parrainé conjointement par le ministère de l'Éducation, les universités et les organismes de la profession enseignante, de conseillers scolaires et de surintendants.

7. Durée: journées et semaines scolaires pleines, pendant toute une année scolaire, si possible.

Il s'agit là de propositions plutôt intéressantes, surtout quand on considère à quelle époque elles ont été formulées

Avant de passer au stage préparatoire en vigueur en Alberta, je me dois pour le moins de mentionner un certain nombre d'autres programmes dispensés au Canada. Signalons, entre autres, les programmes administrés par la Faculté d'enseignement de la University of Victoria depuis une quinzaine d'années, en collaboration avec les écoles Saanich, le projet MEET (McGill Elementary Education Teaching-Teams), qui s'est poursuivi pendant quatre ans à partir de 1967-1968, et le programme de la University of Manitoba, lancé en 1975. Les étudiants inscrits aux stages de la University of Victoria et de la McGill University continuaient à suivre leurs cours à l'université. Au Manitoba, les stages faisaient suite aux études universitaires et à l'obtention du certificat d'aptitude pédagogique.

Je vais maintenant aborder l'expérience réalisée en Alberta et officiellement connue sous le nom d'ITP ou Initiation to Teaching Project (projet d'initiation à l'enseignement). Nous allons voir comment ce projet a vu le jour, en quoi il consiste, quels résultats il donne, ce que recommandent les évaluateurs et quelle est la situation actuelle.

Le 2 octobre 1984, le ministre de l'Éducation de l'Alberta alors en poste, M. David King, annonçait la création d'un programme de stages préparatoires, dont les détails restaient à préciser. Mais les détails en question se sont fait attendre jusqu'à ce que les parties intéressées, à savoir l'Alberta Teachers' Association, l'Alberta School Trustees' Association, la Conference of Alberta School Superintendents, l'Association of Independent Schools and Colleges of Alberta, les facultés d'éducation et les représentants des élèves-enseignants, soient invitées à envoyer des délégués, le 1er février 1985, à une réunion de ce qui allait devenir le Comité directeur du projet. Y assistaient aussi des représentants du ministère de l'Éducation, du ministère de l'Enseignement supérieur et le ministère du Développement des carrières et de l'Emploi (alors connu sous le nom de ministère de la Main-d'oeuvre). Cette réunion d'une demi-journée, présidée par M. Reno Bosetti, sous-ministre de

l'éducation, consistait principalement en une table ronde au cours de laquelle on a étudié le mode de fonctionnement éventuel du programme ainsi que les préoccupations et le rôle possible des groupes représentés. Les participants ont aussi été informés de la proposition de financement du gouvernement. Pour l'Alberta Teachers' Association, il est devenu très clair au cours de la discussion que les principaux points à résoudre seraient l'adhésion des stagiaires à l'Association et leur situation d'emploi, outre l'attribution de crédits pour les stages préparatoires en vue de l'obtention du certificat permanent. Il a été décidé de confier au Ministère la préparation d'une première proposition et de communiquer cette dernière aux intéressés avant la réunion suivante. Le texte de la proposition a été distribué le 1er mars 1985, et la réunion suivante s'est tenue le 7 mars. Les discussions, bien que prolongées, n'ont pas permis d'en arriver à un accord sur l'adhésion des stagiaires à titre de membres actifs de l'ATA ni sur leur situation d'emploi. De plus, il est à noter que les doyens de l'éducation n'étaient pas présents à cette réunion, le Cabinet du sous-ministre ayant omis de les aviser. Il ne s'est pas tenu d'autres réunions par la suite, mais le sous-ministre, l'Alberta Teachers' Association et l'Alberta School Trustees' Association ont continué à se rencontrer de façon ponctuelle. Le sous-ministre et l'Association ont finalement réussi à s'entendre le 13 avril sur l'adhésion à l'ATA et la situation d'emploi des stagiaires; le 22 avril, le ministre de l'éducation présentait les détails du projet devant l'assemblée législative.

Ce projet avait pour objet de donner du travail aux jeunes diplômés qui risquaient de se retrouver en chômage ou sous-employés, et de fournir une formation professionnelle continue aux diplômés des facultés d'éducation dans un contexte qui facilite la transition entre les études et la vie professionnelle. Ce projet était financé conjointement par les ministères de la Main-d'oeuvre et de l'éducation et les écoles participantes.

Les objectifs que l'on se proposait d'atteindre avec les stages préparatoires étaient les suivants:

a) développer les aptitudes pédagogiques;

b) favoriser l'établissement de relations professionnelles;

c) évaluer les aptitudes des stagiaires à occuper un emploi;

d) évaluer l'efficacité des stages préparatoires comme moyen d'améliorer les compétences pédagogiques; et

e) favoriser le perfectionnement des enseignants associés.

Le projet a duré du 1er septembre 1985 au 30 juin 1987. Il a ensuite fait l'objet d'une évaluation approfondie. Étant donné que l'un des objectifs de ce projet pilote était d'évaluer l'utilité des stages préparatoires pour améliorer l'efficacité des nouveaux diplômés, on s'attendait un peu à ce que des stages du genre soient mis en place à l'issue du projet et après l'examen des rapports d'évaluation.

Pour être admis à un stage, il fallait résider en Alberta ou être le conjoint d'une personne résidant en Alberta depuis trois ans, ou bien avoir suivi des études supérieures, dans les deux années précédentes, dans un établissement de l'Alberta et avoir obtenu, au cours des 24 derniers mois, un diplôme d'un établissement de formation pédagogique reconnu. Le directeur de projet pouvait admettre à sa discrétion les personnes qui avaient obtenu leur diplôme jusqu'à 36 mois avant le dépôt de la demande. La personne intéressée devait posséder un certificat professionnel provisoire de l'Alberta, ou bien être admissible et avoir présenté une demande; elle devait être en chômage ou sous-employée depuis au moins deux mois et n'avoir auparavant occupé aucun poste d'enseignement à plein temps.

La participation des autorités scolaires n'était pas automatique. Les autorités scolaires individuelles, les écoles privées et les services privés à la petite enfance qui souhaitaient participer au projet devaient élaborer un plan pour l'embauche des stagiaires et adresser une demande au ministère de l'Éducation de l'Alberta. Chaque conseil scolaire était responsable de la conception et de l'évaluation de son projet (dans le cadre des lignes directrices provinciales), du recrutement et de la sélection des stagiaires, du placement, de la surveillance et de l'évaluation des stagiaires. Ce projet prévoyait le recrutement de 900 stagiaires par an pendant deux ans. Les places étaient attribuées en fonction du nombre d'élèves inscrits dans chaque district scolaire.

Les stagiaires ne pouvaient être embauchés que pendant un maximum de dix mois, soit la durée d'une année scolaire.

Ils étaient engagés à titre de personnel surnuméraire, et ne pouvaient travailler comme suppléants, aides-enseignants ou enseignants ordinaires.

La rémunération totale versée à chaque stagiaire était de 15 600 $ (pour une durée de dix mois). La contribution du ministère de la Main-d'oeuvre de l'Alberta s'élevait à 7 800 $ par stagiaire, celle du ministère de l'Éducation à 5 460 $ et celle de l'administration employeuse à 2 340 $. La part de l'employeur au titre du Régime de pensions du Canada et de l'assurance-chômage (d'environ 750 $ par stagiaire) était remboursée aux conseils scolaires par le ministère de l'Éducation. Tous les autres frais, y compris la participation facultative aux programmes d'avantages sociaux, les cotisations à la caisse de retraite et l'adhésion à prix réduit en tant que membre actif de l'ATA étaient couverts par les 15 600 $. Les employeurs étaient tenus d'accorder aux stagiaires les mêmes avantages qu'au personnel permanent pour ce qui est des congés de maladie et de l'invalidité, des congés pour décès et autres congés pour convenances personnelles.

L'Alberta Teachers' Association a accepté, pour les deux ans qu'a duré le projet, de ne pas demander l'inclusion des stagiaires dans les conventions collectives. Chaque stagiaire a conclu avec son employeur un contrat de travail individuel dont les conditions générales suivaient les lignes directrices du projet.

Tous les stagiaires (à l'exception de ceux employés par des écoles privées) étaient des membres actifs à part entière de l'Alberta Teachers' Association, tout en bénéficiant d'une réduction spéciale de leur cotisation. L'adhésion à l'ATA était une des conditions sine qua non exigées par l'Association et avait constitué un des points qu'il avait fallu négocier avant que l'ATA donne son aval au projet. On ne faisait pas entrer en ligne de compte l'expérience acquise au cours du stage dans la délivrance du certificat permanent et le placement futur dans la grille de rémunération.

Le placement des stagiaires était laissé à l'initiative de l'autorité scolaire. Chaque stagiaire était affecté à une ou plusieurs écoles et était encadré par un directeur d'école ou un professeur principal et par une équipe composée d'un maximum de quatre enseignants associés, dont l'un était désigné surperviseur du stagiaire. Aucuns crédits n'étaient accordés pour financer les congés autorisés ou les honoraires des enseignants associés.

On demandait aux administrations scolaires d'indiquer dans les plans de travail de leurs districts et de leurs écoles qu'un certain nombre de stages étaient offerts et que des stagiaires seraient appelés à assumer des tâches d'enseignement de plus en plus importantes pendant les dix mois: au début de l'année, le travail d'enseignement occuperait 30 à 40 pour cent de leur temps, pour atteindre 80 à 90 pour cent à la fin de l'année.

L'attribution, par le ministère de la Main-d'oeuvre de l'Alberta, d'une subvention de perfectionnement professionnel jusqu'à concurrence de 1 000 $ par stagiaire constituait un volet important du projet. Cet argent pouvait servir à l'achat de fournitures, à la rétribution des consultants extérieurs et au financement de la participation des stagiaires à des conférences.

En octobre 1985, le ministère de l'Éducation de l'Alberta a commandé une évaluation du projet. Le contrat d'évaluation a été attribué à une équipe de recherche comprenant des professeurs des facultés d'éducation des trois universités de l'Alberta et dirigée par Eugene Ratsoy, David Friesen et Ted Holdaway de la University of Alberta.

L'évaluation présentait deux volets: évaluation sommative et évaluation formative. Les évaluateurs ont recueilli les données voulues en lisant la documentation existante, en observant en classe le travail des stagiaires et des enseignants débutants (en faisant aussi des observations longitudinales) et en interrogeant des stagiaires, des enseignants et des représentants des parties prenantes.

Leurs conclusions sont présentées dans deux rapports techniques et dans un rapport final moins long.

Les premières conclusions dont j'aimerais vous faire part reposent sur les données réunies au cours de la deuxième année du projet, au moyen d'entrevues et de questionnaires. Elles proviennent directement du rapport final. Notre temps étant compté, je n'aborderai qu'une partie des points soulevés; pour la même raison, j'ai abrégé certaines de ces conclusions, au risque de simplifier à l'extrême. Pour plus de détails, veuillez vous reporter au document d'origine.

1. Poursuite du programme de stages préparatoires. Parmi les 19 catégories de répondants, la majorité ont clairement manifesté le désir que le programme de stages postformation facultatifs soit maintenu. Un nombre important de personnes étaient aussi favorables à des stages obligatoires.

2. Élaboration d'une politique et de directives en matière de stages préparatoires. Les personnes interrogées étaient manifestement en faveur de ce que les quatre parties prenantes proposées, à savoir le ministère de l'Éducation de l'Alberta, les écoles, l'Alberta Teachers' Association et l'Alberta School Trustees' Association (citées, en gros, dans l'ordre de préférence), participent à l'élaboration d'une politique et de lignes directrices touchant les stages postformation, et de ce que le ministère de l'Éducation joue un rôle de premier plan à cet égard.

3. Administration du programme de stages préparatoires. Tous les groupes interrogés ont manifesté un vif désir que l'administration quotidienne du programme de stages postformation soit confiée aux écoles, et que le ministère de l'Éducation de l'Alberta, l'Alberta Teachers' Association et les universités y jouent "un certain rôle".

4. Certificat permanent. Les personnes interrogées appuyaient fortement la proposition voulant que le certificat permanent soit délivré aux personnes ayant obtenu de bons résultats au cours de leur stage et ayant accompli une année d'enseignement de façon satisfaisante.

5. Rémunération des stagiaires. Beaucoup de personnes interrogées ont manifesté le souhait que l'on verse aux stagiaires une rémunération égale à 75 pour cent de celle des enseignants débutants.

6. Durée du stage. La préférence des personnes interrogées allait manifestement à un stage d'une année.

7. Charge d'enseignement. Selon les personnes interrogées, le temps d'enseignement des stagiaires devrait être égal à environ la moitié de celui des enseignants à plein temps au début du stage, pour atteindre les deux tiers ou les trois quarts d'une charge normale au milieu du stage et une pleine charge à la fin du stage.

8. Évaluation globale des stages. Les personnes ayant participé directement au programme de stages préparatoires à titre de stagiaires, d'anciens stagiaires, de superviseurs, de directeurs d'école ou de surintendants ont donné une très bonne appréciation du programme, soit une note variant entre 7,9 et 9,1 sur 10.

9. Degré de satisfaction. Si l'on excepte la question de la rémunération, les stagiaires ont retiré davantage de satisfaction que les enseignants débutants des divers aspects de leur première année d'enseignement ou de stage, et les enseignants débutants qui avaient suivi un stage étaient davantage satisfaits que les enseignants débutants sans expérience aucune.

Pour évaluer les intéressés sur le terrain, on a procédé par échantillons de stagiaires et d'enseignants débutants en première et en deuxième année. Une première étude a été effectuée à l'automne de 1985 sur des échantillons comprenant 151 stagiaires et 120 enseignants débutants; 92 de ces stagiaires et 97 de ces enseignants de deuxième année ont été de nouveau soumis à une observation un an plus tard. La seconde année, on a également étudié le travail effectué par un échantillon de 51 enseignants débutants.

Ces observations ont été réalisées par des spécialistes, à l'aide d'une fiche comprenant 26 critères d'appréciation, soit:

1) Règles et procédés courants
2) Sensibilisation
3) Prévoyance
4) Actions dirigées
5) Discrétion d'intervention

6) Attention de l'auditoire
7) Enchaînement des activités
8) Collaboration des élèves
9) Surveillance
10) Préparation des activités

11) Communication du but poursuivi
12) Optimisation du temps d'apprentissage
13) Signal de commencement
14) Variété des techniques
15) Déroulement sans heurt

16) Rythme de la leçon
17) Directives minimales
18) Facilité de communication
19) Clarté des informations
20) Répartition égale des questions entre les élèves

21) Encouragement par l'emploi d'indices
22) Difficulté des questions
23) Remarques élogieuses
24) Attentes
25) Sollicitude
26) Sensibilité.

Les résultats des observations ne manquent pas d'intérêt:

1. Étude longitudinale des enseignants débutants ayant suivi un stage: amélioration statistiquement significative pour 22 des 26 critères d'enseignement (à la seule exception des critères n^{os} 21, 22, 23 et 24).

2. Étude longitudinale des enseignants de deuxième année n'ayant suivi aucun stage: amélioration statistiquement significative pour 23 des 26 critères d'enseignement (aux seules exceptions des n^{os} 21, 22 et 23).

3. Comparaison des enseignants ayant débuté en 1986 après avoir suivi un stage avec les enseignants ayant débuté en 1985 sans avoir suivi de stage: pour 21 des 26 critères, les anciens stagiaires ont obtenu des résultats sensiblement plus élevés (sauf pour les critères n^{os} 14, 21, 22, 23 et 26).

4. Comparaison des enseignants ayant débuté en 1986 après avoir suivi un stage avec les enseignants ayant débuté en 1986 sans avoir suivi de stage: différences statistiquement significatives pour seulement 5 des critères d'appréciation (n^{os} 1, 7, 8, 11 et 13).

5. Comparaison des enseignants ayant débuté en 1986 après avoir suivi un stage avec les enseignants ayant débuté en 1985 et en 1986 sans avoir suivi de stage: différences statistiquement significatives et à l'avantage des anciens stagiaires pour tous les critères sauf 6 (n^{os} 14, 21, 22, 23, 24 et 26).

Les chercheurs en ont déduit ce qui suit:

> "Au terme des observations effectuées dans les classes, nous sommes parvenus, à propos du programme d'initiation de deux ans, à la grande conclusion suivante:
>
> Ce programme a effectivement permis d'améliorer les compétences pédagogiques des stagiaires.
>
> C'est ce qui ressort clairement des diverses observations effectuées en classe, y compris des comparaisons tant longitudinales que ponctuelles.
>
> Les diverses comparaisons effectuées entre les stagiaires et les enseignants débutants, notamment les résultats de l'étude longitudinale des enseignants débutants ayant ou non suivi un stage, nous ont amenés à tirer une deuxième conclusion importante:
>
> Les personnes ayant acquis une année d'expérience à titre de stagiaires ou d'enseignants débutants obtiennent en classe un meilleur rendement."
>
> (traduction de la FCE)

Au moment de faire des recommandations précises pour l'avenir, les chercheurs ont envisagé un certain nombre de formules, à savoir:

1. Stage préparatoire obligatoire dans le cadre du programme de formation universitaire.

2. Stage préparatoire facultatif dans le cadre du programme de formation universitaire.

3. Stage préparatoire facultatif pour les enseignants débutants détenteurs d'un certificat provisoire.

4. Stage préparatoire obligatoire pour les enseignants débutants détenteurs d'un certificat provisoire.

5. Stage en résidence* obligatoire pour les enseignants détenteurs d'un certificat provisoire.

Les chercheurs ont formulé les recommandations suivantes:

Compte tenu de l'évaluation du projet d'initiation à l'enseignement réalisé en Alberta entre 1985 et 1987, de la documentation existante et des recherches effectuées sur l'apprentissage des enseignants et de l'expérience d'autres professions, nous recommandons fortement les mesures suivantes:

"Que, dès septembre 1990, on exige de chaque enseignant débutant, c'est-à-dire de toute personne ayant achevé un programme universitaire de formation pédagogique et n'ayant jamais été employée de façon régulière et à plein temps, de suivre avec succès un stage reconnu auquel on donnera le nom de "Programme de formation pédagogique" pour "enseignants résidents". Les principales caractéristiques de ce programme seront les suivantes:

1) le stage durera toute une année scolaire;

2) les programmes destinés aux enseignants résidents seront mis au point par chaque administration scolaire en conformité avec les règlements et les lignes directrices de la province;

---

*Une extension de sens est accordée, sous toute réserve, aux mots "résidence" et "résident" dans ce contexte, pour traduire littéralement les termes anglais "residency" et "resident" qui sont proposés par les auteurs du Alberta Evaluation Report en vue d'éviter "internship" qui a été employé auparavant dans des circonstances particulières.

3) les enseignants résidents seront employés uniquement dans les écoles dont on aura reconnu l'aptitude à offrir des programmes satisfaisants pour enseignants résidents;

4) l'accent devra être mis sur l'enseignement proprement dit et sur la conduite d'une classe.

5) on offrira aux enseignants résidents l'occasion de se familiariser avec leur rôle, avec le fonctionnement d'une école pendant toute l'année scolaire et avec le développement des élèves au cours de l'année;

6) au début de l'année scolaire, les fonctions d'enseignement devront être beaucoup moins importantes que celles des enseignants à plein temps, mais elles devront s'accroître au cours de l'année;

7) une équipe enseignante, dont un membre assumera le rôle de "conseiller pédagogique", appuiera les stagiaires, en veillant à évaluer les progrès de leur formation et à les tenir régulièrement informés;

8) les mêmes droits devront être accordés aux enseignants résidents qu'aux autres enseignants pour ce qui est des avantages sociaux, de la délivrance du certificat et du réembauchage, sauf pour ce qui est de la rémunération, qui représentera environ les quatre cinquièmes de celle des enseignants débutants; et

9) il conviendra de créer une "commission des stages en résidence", organisme indépendant qui aura pour mandat de concevoir le programme, de mettre au point des règlements et des lignes directrices, d'agréer les écoles pouvant employer des enseignants résidents, d'élaborer des critères et des normes d'évaluation qui permettent de juger du succès des stagiaires,

d'établir l'orientation générale et d'assurer la surveillance du programme. Cette commission serait composée de représentants des principaux organismes éducationnels de la province." (traduction de la FCE)

Ces recommandations ont des répercussions de grande ampleur et ont suscité énormément de débats.

Malgré l'avalanche d'informations que je viens de vous servir, j'ai probablement apporté peu de réponses à vos questions. Avant de terminer, j'aimerais vous suggérer quelques sujets de réflexion:

1. Convient-il de mettre sur pied un programme de stages préparatoires pour les futurs enseignants ou pour les enseignants diplômés?

2. Ces stages devraient-ils être obligatoires ou facultatifs?

3. Devraient-ils être suivis avant ou après l'obtention du diplôme?

4. Quel rôle devrait jouer à cet égard chacune des parties prenantes?

5. Quels liens faudrait-il établir entre les stages préparatoires et les stages pédagogiques prolongés?

6. Les stagiaires devraient-ils être surnuméraires ou faire partie du personnel permanent?

7. Qu'en est-il du statut professionnel, de la rémunération et des avantages sociaux des enseignants associés?

8. De quelle façon concevriez-vous un "guide de planification de programme"?

Voilà quelques-unes seulement des questions que nous devons tous examiner lorsque nous étudions le problème du passage de la théorie à la pratique. Je suis certain que ce groupe, qui ne manque ni d'imagination ni de ressources, aura des solutions intéressantes à proposer au terme des discussions de cet après-midi. Toute solution passe d'abord par la connaissance du problème, et je pense que nous avons désormais franchi cette étape.

BIBLIOGRAPHIE

Alberta Education. Evaluation of the Initiation to Teaching Project. Rapport final. Edmonton: Alberta Education, 1987.

Alberta Education. Evaluation of the Initiation to Teaching Project. Sommaire du rapport. Edmonton: Alberta Education, 1987.

Alberta Education. Evaluation of the Initiation to Teaching Project. Rapport technique, volume 1. Edmonton: Alberta Education, 1987.

Alberta Education. Evaluation of the Initiation to Teaching Project. Rapport technique, volume 2. Edmonton: Alberta Education, 1987.

Clarke, S C T. "Internship." document non publié, 1963.

Miklos, E. et al. Teachers' Evaluation of Their Preparation for Teaching. (Rapport préparé pour le Cooperative Committee on Research in Teacher Education, de l'ATA). Edmonton: The Alberta Teachers' Association, 1987.

Ontario Ministry of Education. Teacher Education in Ontario: Current Practice and Options for the Future. Toronto, 1987.

Report of the Task Force on Teaching as a Profession. A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century. New York: Carnegie Corporation, 1986.

Ryan, Kevin. The Induction of New Teachers. PDK Fastback 237. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1986.

Schlechty, P. "A Framework for Evaluating Induction into Teaching." Journal of Teacher Education 36:1 (janvier-février 1985): 37-41.

The Holmes Group, Inc. Tomorrow's Teachers. The Holmes Group, Inc: East Lansing, Michigan. 1986.

Titley, B. "The Concept of Internship in Teacher Education." Teacher Education (avril 1984): 84-93

PANEL DE COMMENTATEURS

Michael Wodlinger
Professeur agrégé
Nipissing University College

Monsieur Buski, je suis très heureux de pouvoir commenter vos propos et j'ai choisi de me concentrer sur les enseignants débutants et sur certaines de mes observations qui rejoignent ce dont vous venez de parler. Comme l'a mentionné l'un de mes collègues, quelqu'un devrait présenter la vision des personnes "sur le terrain".

Deux phrases me viennent à l'esprit lorsque je pense aux enseignants débutants qui entrent dans leur première salle de classe: la première est "l'étrangeté du familier" de Dan Lortie et la seconde, "le choc de la réalité", de Venman. L'expression "l'étrangeté du familier" décrit avec justesse l'environnement dans lequel les néophytes assument pour la première fois leur tâche. Après treize ou quatorze ans comme clients du système d'éducation, ils se sont forgés un ensemble de croyances et de valeurs bien établies quant aux salles de classe, à l'enseignement, à l'apprentissage et au personnel enseignant. Les enseignants débutants connaissent très bien les salles de classe qu'ils ont fréquentées comme étudiants. Leurs croyances et leurs valeurs ont créé chez eux certaines attentes quant au comportement des élèves et des enseignants. Il est fort probable que la pratique de l'enseignement et les stages prolongés ne servent en rien à dissiper ces attentes puisqu'elles sont semblables.

Dans de nombreux cas, comme l'indique la recherche, les enseignants débutants peuvent même confirmer ou maintenir leurs attentes. C'est peut-être pourquoi la recherche nous a appris que, lors d'une première situation critique, les enseignants débutants reviennent aux méthodes qui ont été utilisées pour leur enseigner. La transition entre les études et l'enseignement ne se produit pas subitement à la collation des grades dans une faculté ou un collège d'éducation. Toutefois, le mythe persiste que les diplômés sont entièrement compétents et n'ont aucun besoin de poursuivre leur formation une fois qu'ils sont en poste. Rien n'est plus faux. En effet, les recherches sur l'évolution du perfectionnement pédagogique semblent indiquer qu'il faut jusqu'à trois ans après l'obtention du grade pour acquérir les aptitudes et les attitudes appropriées. Ainsi, lorsque les enseignants débutants entrent dans leur première salle de classe, ils le font avec la vision des élèves-enseignants, c'est-à-dire des chrysalides seulement à demi sorties du cocon.

Le "choc de la réalité" dont parle Veenman se produit à mesure que les enseignants débutants découvrent que la faculté d'éducation ne les a pas préparés de façon satisfaisante (et ne le pouvait pas) à affronter la simple réalité: la procédure de la première journée, la pression de la supervision, la necessité d'innover et d'adapter les programmes, les attentes des élèves et l'exclusion des interactions entre collègues. Par suite de ces pressions, un nombre considérable d'enseignants débutants abandonnent la profession choisie au cours des trois premières années.

Faire en sorte que les enseignants débutants soient capables d'exercer leur métier, voilà le plus grand rôle de collaboration que peuvent jouer les ministères de l'Éducation, les conseils scolaires, les associations de la profession enseignante et les facultés d'éducation. Tous ont intérêt à ce que les enseignantes et les enseignants placés dans nos salles de classe soient compétents. S'ils investissent dans les enseignants débutants, les bénéfices qu'ils en retireront au bout du compte se manifesteront dans la qualité de l'apprentissage des élèves et dans le degré de satisfaction du personnel enseignant.

Refuser de consentir cet investissement c'est faire preuve à tout le moins de naïveté et, au pire, de négligence en ce qui concerne des services aux élèves et à l'électorat.

J'aimerais vous décrire, si vous le permettez, le profil de la personne type qui commence à enseigner au palier élémentaire et dont le perfectionnement professionnel n'a pas été jugé nécessaire par les parties prenantes. Permettez-moi de vous présenter Alice.

Alice a débuté sa carrière dans un petit conseil scolaire urbain. On lui a d'abord assigné une classe à années multiples, soit la quatrième et la cinquième, comptant trente-cinq élèves. On avait diagnostiqué chez plusieurs d'entre eux des troubles d'apprentissage ou de comportement, ou les deux. Durant sa première année en poste, la journée d'enseignement d'Alice commençait habituellement à 7 h 45, heure à laquelle elle arrivait à l'école afin de se préparer à recevoir les enfants. Lorsque ceux-ci entraient dans la salle de classe à 8 h 45, Alice les accueillait avec enthousiasme et maintenait ce degré d'enthousiasme jusqu'à leur départ à 15 h 45. La tâche n'était pas facile puisque ses responsabilités quotidiennes comprenaient au moins une période supplémentaire de surveillance: que ce soit à la récréation ou à l'heure du repas ou encore dans le corridor. Si elle ne s'occupait pas de l'autobus, elle était chargée de nettoyer la salle du personnel.

On s'attendait en outre à ce qu'elle assume au moins une activité extrascolaire. Parce qu'elle avait des dispositions athlétiques, elle avait choisi le basketball et le hockey sur gazon. Alice quittait fréquemment l'école à 18 h, après avoir réuni suffisamment de fournitures et de matériel pour le lendemain. Après avoir passé un bref moment à manger et à converser avec son fiancé, Alice consacrait les deux heures suivantes à préparer la prochaine journée d'enseignement ainsi que d'autres activités à venir. Vers minuit, elle allait enfin dormir jusqu'à 6 h le lendemain.

Ce profil d'Alice, tiré d'une étude menée en 1986 auprès d'un échantillon d'enseignants débutants d'une région canadienne, m'a fait prendre conscience qu'il ne s'agissait pas d'un scénario exceptionnel mais du portrait caractéristique des personnes qui amorcent leur première année d'enseignement partout au pays. Alice a tenu bon: elle enseigne encore. Toutefois, son engagement à l'égard de la profession n'est plus aussi fort, ni son désir de faire plus que ce qu'on attend d'elle. Parce que nous, les parties prenantes, n'avons pas investi dans le perfectionnement pédagogique, nous avons maintenant une personne qui continuera d'enseigner de façon satisfaisante mais qui pourrait, et aurait aimé, faire tellement davantage si seulement elle se sentait appréciée.

Trop souvent, on assigne aux enseignants débutants les tâches dont leurs collègues plus expérimentés ne veulent pas. Trop souvent, on leur confie une charge de travail égale, et parfois supérieure, à celle de leurs collègues chevronnés. Pour une raison quelconque, de nombreuses parties prenantes dans le domaine de l'éducation n'ont pas compris le besoin de favoriser l'épanouissement des nouveaux membres de la profession enseignante. Les administrations scolaires qui consentent cet investissement important afin d'assurer le perfectionnement professionel sont l'exception plutôt que la règle. La structure d'un tel appui sera fonction de divers facteurs. Toutefois, les fondements sont clairs et Monsieur Buski les a très bien énoncés. La philosophie sous-jacente doit refléter la notion que les enseignants débutants sont en période de développement et de perfectionnement, et qu'il existe des procédés pour les aider.

Je sais que partout au Canada, un grand nombre d'enseignants débutants jouissent d'encouragements et de possibilités de perfectionnement.

Certaines administrations croient en la nécessité d'investir dans l'avenir de leurs clients primordiaux grâce à la formation continue du personnel enseignant, depuis l'initiation jusqu'à la retraite. Toutefois, la présente conférence et la reconnaissance croissante de la valeur du perfectionnement professionnel attestent qu'il existe un besoin.

La composante clé du perfectionnement professionnel est l'approche collaborative. Toutes les parties prenantes, c'est-à-dire les ministères de l'Éducation, les facultés d'éducation, les conseils scolaires, les associations de la profession enseignante, doivent travailler de concert pour indiquer clairement à l'ensemble de la société qu'il est non seulement souhaitable mais nécessaire d'investir dans les mesures de soutien pour les enseignants débutants. Merci encore de m'avoir permis de prendre la parole.

Jean Franklin
Adjointe exécutive
Federation of Women Teachers' Association of Ontario

Je veux souligner dès le départ que nous appuyons une forme quelconque d'initiation à la profession. Je pense avoir dit ceci sur un ton presque défensif car je sais que tous mes autres propos pourront sembler négatifs. Je veux indiquer très clairement dès le départ que, pour ma part, je suis enseignante et fière de l'être. J'aurais été une bien meilleure enseignante si j'avais eu une période d'initiation. Je sais donc que je peux, au nom des membres de la profession enseignante, appuyer cette idée de tout coeur.

Toutefois, je veux parler de la période d'initiation sous l'angle du bien-être de la population enseignante et ceci touchera ou non les questions qu'a mentionnées Julius dans son exposé. Je veux énumérer certaines évidences. Je crois qu'il convient de situer mes observations dans le contexte de l'Ontario, car je me rends compte qu'un grand nombre d'entre vous ne connaissent pas exactement la manière dont les choses s'y passent.

Premièrement, en Ontario, il y a essentiellement un programme consécutif de formation préalable qui dure un an. Même si certaines facultés offrent un programme concomitant, la plupart de nos diplômés ont suivi un programme de formation préalable d'un an. A la fin de ce programme, ils reçoivent, sous réserve d'une recommandation de la faculté qu'ils ont fréquentée, un brevet d'enseignement du ministère de l'Éducation (ou du ministère des Collèges et des Universités - je ne suis jamais tout à fait certaine de quel ministère le délivre). Quoi qu'il en soit, en ce moment et depuis dix ans, le brevet d'enseignement de l'Ontario est un brevet permanent bien qu'il ne s'appelle pas ainsi. Il n'indique pas si les membres de la profession enseignante ont reçu la majorité de leur formation pour le palier élémentaire ou secondaire. Toutefois, la carte qui l'accompagne porte la mention des domaines de spécialisation.

Je veux mentionner autre chose au sujet du milieu ontarien, et je pense encore une fois que la situation est très semblable dans d'autres provinces: lorsqu'un membre de la profession enseignante entre au service d'un conseil scolaire, il reçoit un contrat et devient, en vertu de celui-ci, membre statutaire de la Fédération. Le fait que la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario se subdivise en cinq organisations affiliées est un aspect intéressant mais qui n'a pas nécessairement de lien avec mes observations.

Je tiens à souligner qu'on considérera peut-être que mes propos au sujet du bien-être de la profession enseignante ne touchent pas les grandes questions philosophiques du programme d'initiation. Toutefois, je soutiens que si l'on ne s'occupe pas de ces questions, le programme d'initiation pourrait ne pas réussir tout simplement parce qu'on n'aura pas été réaliste et pratique. Je vais donc dès le départ présenter quelques avertissements.

Le premier concerne l'argent. Je crois franchement que le programme d'initiation, s'il est mis en oeuvre de façon adéquate, coûtera très cher. Je ne crois pas que les fonds devraient être prélevés sur les budgets existants des conseils scolaires et je pense que ceux-ci vont assumer en grande partie la mise en oeuvre. Le gouvernement devrait être prêt à affecter de nouveaux fonds à un programme d'initiation.

Le deuxième avertissement concerne les questions plutôt controversées dont Julius a dit qu'elles avaient été déterminées avant leur programme d'initiation. Ces menus détails devraient être inscrits dans la loi de l'éducation ou un des règlements afférents qui traite de l'application du programme d'initiation. Ainsi, il ne sera pas nécessaire de se quereller à chaque fois avec le conseil scolaire local lors des négociations; cette question pourrait être réglée une fois pour toute, à l'avance, ce qui assurerait l'uniformité partout dans la province.

Selon moi, les questions très pratiques que je veux aborder doivent absolument être résolues dès le départ. Puisque le personnel enseignant est régi par trois documents légaux importants, soit le brevet d'enseignement, le contrat et la convention collective, je veux montrer le rapport entre ceux-ci et la situation du personnel enseignant. Je crois qu'un membre de la profession enseignante qui suit un programme d'initiation doit être membre statutaire de la Fédération régissant la profession. Cette personne devrait donc recevoir un contrat et être membre en exercice à part entière de la profession enseignante. Julius a fait allusion à l'inquiétude concernant l'éthique. Ceci me préoccupe aussi beaucoup et je crois que les enseignants doivent être membres de la profession dès le départ. Je crois que le succès du programme d'initiation peut être assuré seulement si les enseignants qui suivent ce programme et travaillent avec des collègues chevronnés sont véritablement des égaux et des pairs.

Deuxièmement, la notion de contrat rappelle que le membre visé de la profession enseignante doit avoir le genre de sécurité qu'un contrat individuel conclu avec le conseil scolaire peut lui apporter. J'imagine qu'il s'agirait d'un contrat probatoire d'un an, soit la durée du programme d'initiation. Puisque les enseignants débutants possèderaient un contrat d'emploi avec le conseil scolaire, je suppose qu'ils seraient dès le départ visés par le troisième document que j'ai mentionné, c'est-à-dire la convention collective. Car, encore une fois, en Ontario, les membres de la profession enseignante sont protégés par la convention collective parce qu'ils sont liés par contrat au conseil employeur. Ainsi, l'échelle de traitements s'appliquerait aux enseignants qui suivraient le programme d'initiation et il me semble tout à fait logique qu'ils commencent au premier échelon. Les enseignants débutants pourraient aussi jouir des autres avantages de la convention collective. Bien qu'il ne s'agisse pas

d'un point litigieux, les droits concernant la maternité me préoccupent et inquiètent certainement la Fédération dont je fais partie qui représente environ 32 000 enseignantes dans la province. Je ne crois pas que nous devrions nous attendre à ce que les jeunes femmes passent la moitié de leurs années de fécondité dans une situation d'emploi précaire. Ce n'est qu'en vertu des dispositions de la Loi sur les normes d'emploi que ces femmes ont des droits liés à la maternité.

Je n'ai pas abordé les conditions de travail des enseignants qui suivent un programme d'initiation ou des enseignants mentors. J'ai choisi le terme "mentor" tout simplement parce que les personnes de l'Ontario savent qu'il a été utilisé dans le rapport Connelly-Fullan. Je pense qu'on doit prévoir des conditions de travail pour les enseignants débutants et les enseignants mentors dans ce sens qu'aucun d'eux ne doit avoir une pleine charge de travail. La proportion exacte du travail effectué par chacun doit être déterminée à l'avance. Voilà le genre de choses qui doivent être inscrites dans le règlement. De toute évidence, toutefois, on doit prévoir du temps en dehors de la salle de classe pour les enseignants débutants et les enseignants mentors.

J'ai fait un survol rapide de ces points parce que je me rends compte que le temps file et qu'il reste encore un conférencier. Certaines des questions que j'ai soulevées sembleront peut-être faire obstacle au programme d'initiation, ou même être conçues pour le saboter, mais tel n'est pas le cas. Je soutiens qu'on doit trouver des solutions adéquates à ces sujets de préoccupation et qu'on doit le faire à l'avance surtout, pour reprendre l'expression que citait Julius, "si nous voulons que la période d'initiation soit vouée au succès".

David G. Muttart
Directeur de l'École d'éducation
Acadia University

J'aimerais dire d'abord combien j'ai goûté l'exposé de Monsieur Buski. Il m'a aidé à justifier ma décision de dépenser le budget annuel de déplacements pour venir en Ontario assister à cette conférence.

Je suis très conscient du temps qui passe et je mettrai simplement de côté quelques-unes de mes observations qui sont évidentes ou que d'autres ont mentionnées. Je me concentrerai sur ma principale préoccupation. Bien que je constate avec beaucoup d'enthousiasme le regain d'attention à l'égard des stages préparatoires et des stages prolongés, je crains un peu que si nous, les agents de la mission de formation pédagogique, abordons la logistique de ces stages de la même manière que les autres efforts coopératifs, nous ne tirerons pas parti au maximum de ces nouveautés palpitantes. Voilà le thème que j'aimerais maintenant exposer brièvement.

Je vais d'abord commencer par une affirmation qui ne sera peut-être pas très populaire. Je ne crois pas que nous, les agents de la mission de formation pédagogique, ayons fait un excellent travail par le passé. Les bons enseignants existent peut-être en dépit de nous plutôt qu'à cause de nous. Des raisons nombreuses peuvent expliquer cette situation. Deux d'entre elles ont trait à la question qui nous occupe: les stages préparatoires et les stages prolongés.

Si vous me le permettez, je mentionnerai ces raisons en tant que réalités de la formation pédagogique. Premièrement, nous les formateurs d'enseignants (et j'inclus dans ce groupe de nombreuses personnes) n'avons jamais vraiment saisi que la formation pédagogique est beaucoup plus qu'un programme de baccalauréat en éducation.

Un bon programme du genre constitue certes une base solide, mais c'est tout. La formation pédagogique doit être considérée comme une activité qui se poursuit durant toute la carrière. Le processus s'amorce au moment de l'admission à l'université et se termine au moment de la retraite. En fait, le processus débute probablement avant même que les enseignants éventuels ne soient admis à l'université. Peter Grimmett a parlé des préconceptions. En 1975, Lortie employait l'expression "l'apprentissage de l'observation" et mentionnait que lorsque les individus entreprennent un programme professionnel, ils possèdent déjà de nombreuses idées préconcues au sujet de l'enseignement. Nous avons entendu cette observation maintes et maintes fois, et je crois que nous l'acceptons tous sur le plan intellectuel. À ma connaissance, toutes les commissions ou études importantes sur l'éducation publique l'ont souligné. Plus récemment, le Conseil des sciences du Canada a étudié l'enseignement des sciences dans les écoles publiques. Le rapport déclarait:

> Les enseignants sont peut-être uniques parmi les professionnels puisqu'ils sont considérés comme entièrement qualifiés dès qu'ils ont terminé leur formation universitaire officielle. Toute formation supplémentaire dépend dans une large mesure de la motivation personnelle. La formation pédagogique doit être structurée de manière à offrir un processus d'apprentissage qui se poursuive durant les années de service et l'on doit encourager le personnel enseignant à participer à cette acquisition de connaissances durant toute la carrière. (traduction de la FCE)

Comme je l'ai mentionné, le problème ne vient pas de ce que les formateurs d'enseignants ne comprennent pas cette réalité. Nous la comprenons. Il découle plutôt du fait que nous ne semblons jamais parvenir à étudier sérieusement cette question. Les facultés d'éducation modifient le programme d'études et la durée de celui-ci. Les ministères de l'Éducation

font des expériences en ce qui concerne les stages préparatoires. Les conseils scolaires locaux et les associations professionnelles organisent des programmes de formation en poste. Tout le monde parle des années d'initiation. Toutes ces activités sont des efforts bien intentionnés visant à améliorer la qualité de la formation pédagogique. À ma connaissance, on n'a toutefois jamais essayé de les coordonner. Nous ne nous sommes jamais préoccupés de la véritable question. Plus précisément, nous ne nous sommes jamais inquiétés de la relation entre la formation pédagogique préalable et la formation en poste. Nous n'avons pas étudié systématiquement ce qui devrait faire partie des stages pédagogiques, d'initiation et de formation en poste. Nous n'avons pas commencé à envisager un modèle qui permette de procéder aux négociations qui doivent avoir lieu entre les partenaires de la formation pédagogique.

Voilà donc ma première préoccupation. Il existe un regain d'intérêt à l'égard des stages préparatoires et des stages prolongés. J'espère qu'il englobera aussi la détermination des moyens pour que cette activité s'intègre à un modèle de formation pédagogique qui dure toute la carrière.

La seconde réalité, qui a un rapport avec la précédente, est que les relations entre les divers partenaires de la mission de formation pédagogique semblent inadéquates. Au pire, elles sont antagoniques. Au mieux, on pourrait les qualifier de collaboration réticente. Je pense en ce moment à toute une variété de personnes qui devraient maintenant participer à la formation pédagogique et qui devront y participer encore davantage si nous mettons en oeuvre des stages préparatoires ou même des stages prolongés. Mentionnons entre autres le personnel des facultés des arts et des sciences ainsi que celui des facultés d'éducation, les enseignants associés, les

directeurs d'école, les administrateurs des bureaux centraux et le personnel des associations professionnelles. Si nous concevons la formation pédagogique comme un processus qui dure toute la carrière, alors toutes ces personnes sont des formateurs d'enseignants.

Il est facile de comprendre les relations parfois tendues entre ces partenaires. Il est en effet difficile d'atteindre le degré de collaboration souhaitable à cause de facteurs comme le temps, les ressources et les définitions traditionelles des rôles. Toutefois, il n'en demeure pas moins qu'à mesure que nous nous dirigeons vers de nouveaux modèles de formation pédagogique, il devient essentiel d'établir des relations satisfaisantes. Voilà ma deuxième préoccupation. J'espère que nous avons suffisamment de clairvoyance pour nous occuper de cette réalité.

Enfin, permettez-moi deux observations au sujet du projet d'initiation à l'enseignement. Premièrement, j'ai été tout simplement ravi qu'il soit mis sur pied. Il nous oblige presque à étudier la nature de la formation pédagogique et les réalités dont j'ai parlées au début. Il semble que cette expérience particulière ait peut-être été davantage un projet de création d'emplois qu'une tentative visant à aborder un problème capital qui touche la formation pédagogique. Il a peut-être aussi porté davantage sur les relations contractuelles que sur la viabilité au plan pédagogique. Je sais que certains de mes collègues l'ont critiqué pour ces motifs. Selon moi, toutefois, cela importe peu. Ce qui compte c'est que le projet constitue un point de départ. Nous avons maintenant la possibilité d'élaborer et d'envisager toutes les innovations, qu'il s'agisse de stages préparatoires, de stages prolongés ou d'années d'initiation, dans le cadre de la formation pédagogique permanente. Ces innovations ne peuvent pas être considérées comme des ajouts aux programmes existants, elles doivent faire partie intégrante d'un nouveau modèle. En outre, je crois qu'il importe que le nouveau modèle soit élaboré de concert par les divers partenaires de la mission de formation pédagogique.

Ma deuxième observation touche plus directement l'exposé de Monsieur Buski. Elle concerne la recommandation visant à faire du stage une activité qui suivrait l'obtention du baccalauréat en éducation. Je crois que cette recommandation est logique d'après les données rassemblées. Toutefois, elle me plaît pour une autre raison: elle élargit automatiquement les paramètres de la formation pédagogique systématique.

Pour conclure, je me rends compte que je n'ai fourni aucune réponse aux questions ardues quant à la manière de redéfinir la formation pédagogique ou de déterminer les participants à ses divers éléments. Il s'agit d'une tâche très difficile et je n'ai pas les réponses. Toutefois, je possède une certaine expérience en ce qui concerne la réalité dont j'ai parlé plus tôt. L'établissement où je travaille a fait passer d'un an à deux ans son programme de baccalauréat en éducation. Le modèle du programme, qui comprend un stage prolongé de neuf semaines, a été élaboré en collaboration avec les divers partenaires de la mission de formation pédagogique. Il a fallu discuter de tout, depuis la progression logique des éléments théoriques et pratiques jusqu'aux attentes des partenaires et la clarification des responsabilités. Nous n'avons pas résolu tous les problèmes, mais nous avons fait des progrès. L'expérience m'a enseigné deux choses. Elle a renforcé ma conviction que les innovations dans le domaine de la formation pédagogique ne sont utiles que si on les conçoit dans le cadre d'un processus systématique qui dure toute la carrière. À mon avis, les stages préparatoires, les stages prolongés ou l'année d'initiation n'auront de poids que si nous nous préoccupons de ces trois considérations fondamentales.

DÉBAT

Qu'il soit arrêté: que, lors de la prolongation des programmes de formation pédagogique, la priorité soit accordée à l'adoption d'une exigence minimum de deux années d'études professionnelles

Pour

George Richert
Professeur et ancien doyen,
faculté d'éducation
University of Regina

Je veux aborder brièvement les points suivants:

1. L'accent excessif qui est mis, dans certains programmes, sur l'acquisition des connaissances dans le domaine des arts et des sciences; par comparaison à
2. L'accent insuffisant qui est mis sur les études professionnelles;
3. Les objectifs d'un programme de formation pédagogique - la professionnalisation avec un certain accent sur des stages différenciés;
4. La documentation et la recherche sur la formation pédagogique;
5. Le rôle d'une organisation professionnelle.

Je considère que le problème relève principalement des attitudes et de l'histoire, puisque les coûts pour passer d'un programme d'un an à un programme de deux ans, à l'intérieur d'un programme d'une durée totale de quatre ans, sont négligeables. Par conséquent, je me concentrerai sur ces facteurs.

LES OBJECTIFS D'UN PROGRAMME DE FORMATION PÉDAGOGIQUE DEVRAIENT ÊTRE DE PRÉPARER DES DÉCIDEURS CAPABLES D'AUTO-ANALYSE ET D'AUTO-ACTUALISATION ET QUI SONT AXÉS SUR LES APPRENANTS

J'aimerais faire de brèves observations sur les deux éléments qui composent la majeure partie du programme de formation pédagogique: à savoir les cours du programme des arts et des sciences et ceux des études professionnelles.

Certaines facultès et certains collèges d'èducation ont fait et font encore la grave erreur de tenter d'imiter la mentalitè des arts et des sciences qui met l'accent sur l'acquisition des connaissances; ou comme le disait Wees (1975): nous nous vouons à l'inculcation de connaissances comme but suprême de l'èducation. Les écoles professionnelles qui jouissent d'une grande rèputation (mèdecine, droit, gènie, administration commerciale) se concentrent sur les techniques d'utilisation des connaissances et leurs programmes de formation comportent de très longues pèriodes de prèparation professionnelle. À titre d'exemple, la profession mèdicale (mais cela s'applique à n'importe laquelle des trois) est reconnue pour la façon dont elle se sert des connaissances - ses applications - et elle a crèè par consèquent tout un nouveau domaine de connaissances. Un grand nombre dans les établissements de formation pèdagogique ne veulent pas superviser les ètudiants dans leur pratique de l'enseignement, ne veulent pas mener des recherches sur les meilleures aptitudes et stratègies pèdagogiques ou sur l'intègration de la thèorie et de la pratique, ne font pas des ètudes professionnelles un champ de recherche ou ne le reconnaissent même pas comme tel. Nous nous concentrons sur la "connaissance" dans le sens du programme des arts et des sciences. Il s'agit d'une grave erreur. Nous devons nous concentrer sur l'action!

Un mot au sujet des ètudes professionnelles. Nombre d'entre nous dans les universitès se considèrent spècialistes d'un domaine: administration de l'èducation; enseignement des sciences; sciences sociales; èlaboration des programmes d'ètudes; etc. Combien d'entre nous ont vèritablement fait des recherches sur la meilleure façon de prèsenter l'ensemble des connaissances, des attitudes, des aptitudes et des stratègies, d'intègrer la thèorie et la pratique, la thèorie de l'apprentissage, la thèorie de l'enseignement, les diverses expèriences, la contribution du personnel enseignant, le rôle du corps professoral, etc.? Dans combien de facultès peut-on trouver un groupe de professeurs spècialisès dans <u>les ètudes professionnelles</u>?

La formation pédagogique consiste à transformer des étudiants en membres de la profession enseignante - il s'agit d'une professionnalisation qui consiste à changer le centre d'intérêt des individus pour qu'ils passent d'apprendre "pour soi" à apprendre "aux autres". Il s'agit d'un continuum dont voici les questions clés: À quelles étapes du continuum, voulons-nous que ces personnes entrent dans l'école et travaillent avec les enfants? Quelles expériences font partie de la professionnalisation? Quelle devrait-être la durée optimum consacrée à ces expériences? À quel moment le principe des rendements décroissants commence-t-il?

QUELLES EXPÉRIENCES FAVORISENT LA PROFESSIONNALISATION?

1. Les cours d'arts et de sciences n'apportent rien parce que tel n'est pas leur but. Leur but est d'inculquer des connaissances, et c'est important, mais ils maintiennent les étudiants dans leur rôle d'étudiants à moins qu'ils n'aient été conçus et ne soient enseignés en gardant à l'esprit le fait que les étudiants en question sont des membres éventuels de la profession enseignante.

2. Ce qui permet de faire la transition ce sont les expériences sur le terrain (qu'on les appelle pratique de l'enseignement, stages postformation ou quoi que ce soit d'autre). Il convient de noter que certaines écoles professionnelles ont instauré le concept de stages différenciés - c'est-à-dire une série d'expériences sur le terrain ayant chacune un but distinct.

3. Les cours touchant le programme d'études, l'enseignement, la théorie de l'apprentissage et les études professionnelles précèdent généralement le stage de longue durée et ont besoin

d'être intégrés à un stage limité, par exemple une journée ou une semaine, au cours duquel l'interprétation de la théorie et de la pratique est un processus clé.

4. Les questions de fondement et de gestion sont aussi importantes mais en tant qu'éléments du stage postformation à long terme. Des sujets choisis concernant "l'enfance" sont aussi importants au moment du stage postformation.

Ce qui importe ici ce ne sont pas seulement les diverses expériences, dont je n'ai donné qu'une liste sommaire, mais leur enchaînement. À titre d'exemple, dans notre établissement, nous sommes convaincus qu'un stage postformation (après le stage de longue durée de seize semaines) est très important. Il permet aux membres éventuels de la profession enseignante de réfléchir et d'intérioriser, à partir d'expériences très concrètes, les connaissances acquises dans les cours comme la philosophie et l'administration de l'éducation.

D'après A. Warner, Ph.D., de la University of Houston, la marque du professionnalisme est le "jugement professionnel". Le jugement ne s'enseigne pas, il se développe, et cela prend du temps. Je pense qu'un des chercheurs (Berliner?) a déclaré que les membres de la profession enseignante doivent faire dix décisions importantes toutes les heures; que faisons-nous pour préparer nos diplômés à assumer cette responsabilité?

Lorsqu'on examine de façon critique la professionnalisation, à partir de la documentation et de la recherche existantes, on ne peut qu'arriver à la conclusion suivante: il faut plus d'un an d'études professionnelles pour que les étudiants arrivent au point, sur le continuum de professionnalisation, où ils sont prêts à assumer la responsabilité d'une salle de classe. Un enseignant ou une enseignante qui n'a suivi qu'un an d'études professionnelles n'est pas suffisamment préparé.

HYPOTHÈSE CLÉ

Au point de départ, je considère qu'un minimum absolu de deux des quatre années du programme devrait être consacré aux études professionnelles pour le personnel enseignant du palier secondaire et beaucoup plus pour celui du palier élémentaire. J'ajoute que les étudiants devraient avoir eu une expérience préalable dans les écoles - expérience qui a suivi certaines lignes directrices et à laquelle a participé, d'une façon quelconque, un membre du corps professoral de la faculté. Cette expérience pourrait d'ailleurs servir à la sélection des demandes d'admission.

LES RENDEMENTS DÉCROISSANTS DES EXPÉRIENCES PROFESSIONNELLES

À mon avis, nous sommes loin d'avoir atteint ce point, tout simplement parce qu'il y a tellement de domaines avec lesquels les membres éventuels de la profession enseignante doivent se familiariser: à titre d'exemple, l'éducation de l'enfance en difficulté à cause de l'intégration; les techniques transculturelles parce que dans le système public presque aucune classe n'est uniculturelle; les connaissances informatiques. Il y a de nombreux autres sujets auxquels vous pourriez penser pour votre région particulière. De fait, j'aimerais voir un programme minimum de cinq ans dont au moins deux ans et demi seraient consacrées aux études professionnelles pour le palier secondaire et au moins trois ans pour le palier élémentaire.

DURÉE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Le reste du présent document tentera de fournir une réponse à ce sujet. À la question clé énoncée plus tôt, je réponds: le plus loin possible sur le continuum qui mène à la professionnalisation!

QUELQUES POINTS IMPORTANTS

1. Dans tout programme, il faut une série d'expériences scolaires qui poursuivent chacune un but différent. C'est-à-dire que:

2. Les membres du personnel enseignant dans les écoles font partie intégrante du programme de formation pédagogique universitaire et sont, de fait, les collègues des membres du corps professoral. Un programme de qualité ne saurait être dispensé sans eux et les membres du corps professoral doivent s'en rendre compte.

3. La triade (enseignant-étudiant-professeur) est une structure formidable pour l'épanouissement des trois parties en cause. Cela implique aussi que presque tous les membres du corps professoral doivent se rendre dans les écoles et participer à la supervision avec leurs collègues enseignants.

DOCUMENTATION

Dans ses observations au sujet d'une étude menée en 1982 à laquelle M. Fullan a participé, David Hopkins parle de l'écologie de la formation pédagogique et soutient que l'université a encouragé les professeurs à se concentrer sur des activités comme la "recherche pure" qui sont plutôt accessoires par rapport au but principal de la formation pédagogique. Dans de nombreuses universités, la mentalité qui règne dans les sciences et les arts et selon laquelle il faut publier ou périr fait désormais partie de la description de tâches des professeurs de la faculté d'éducation. Je dois dire qu'à la University of Regina, nous avons de la chance parce qu'une personne peut devenir professeur à condition d'avoir prouvé sa compétence dans <u>deux</u> des trois domaines suivants: enseignement, supervision et recherche. Vous aurez noté que nous avons séparé la supervision de l'enseignement aux fins d'évaluation parce qu'il s'agit d'un domaine tout à fait différent de connaissances et que les techniques nécessaires ne font pas simplement partie de "l'enseignement et des tâches connexes".

Wilf Wees a déclaré, en 1975, que la formation pédagogique a besoin de plus de ressources. Il a indiqué qu'en médecine le rapport étudiants-professeur est de trois ou quatre pour un, tandis qu'en éducation, il varie de dix-sept à vingt-sept pour un. Il jugeait nécessaire de consacrer au moins trois années à la formation pédagogique. Une autre citation de cet auteur peut être utile:

> Dans la plupart des professions, les étudiants volent de leurs propres ailes après certaines études précises - mais pas en éducation - nous sommes liés aux arts et aux sciences. La raison en est que nous sommes voués à l'inculcation de connaissances comme but suprême de l'éducation.

Le fait est que les facultés d'éducation (et les universités) doivent accepter une certaine part du blâme parce qu'elles ont essayé de faire leurs preuves en reprenant à leur compte la définition que les arts et les sciences donnent aux études théoriques plutôt qu'en s'attachant à la compétence professionnelle. L'éducation doit faire ses preuves en raison de la reconnaissance du caractère professionnel de l'activité, qui se distingue du caractère théorique de celle-ci. Le caractère professionnel de l'activité ne rend pas celle-ci moins rigoureuse sur le plan intellectuel. Comme je l'ai dit plus tôt, la médecine et le droit ont atteint un rang éminent parmi les professions non pour les connaissances mais pour l'usage qui en est fait. Il est grand temps que les facultés d'éducation adoptent cette attitude.

En d'autres termes, selon Ian Allan (1975):

> la validité des connaissances tirées de l'étude systématique de domaines connexes n'est pas remise en question... le problème est de transposer ces connaissances en actions durant la prise de décisions dans la salle de classe.

Ceci m'amène à un argument que j'ai mentionné brièvement dans mon introduction: une faiblesse importante des facultés d'éducation tient à ce que très peu d'entre elles possèdent de grandes connaissances sur la formation pédagogique. Combien d'entre nous ont étudié sérieusement certaines des questions suivantes:

1. Quelle est la place des cours d'arts et de sciences? Quels cours faut-il et combien?

2. Quelle est la place du programme d'études et de l'enseignement? Devrait-il porter sur un sujet précis ou général? Ou les deux?

3. Quelle est la place des fondements et de l'administration de l'éducation?

4. Quelle est la place de la psychologie de l'éducation? De l'évaluation des élèves? De la théorie de l'apprentissage? De l'orientation personnelle et professionnelle? De l'éducation de l'enfance en difficulté?

5. Quelle est la place des stages différenciés? Quelle devrait être la durée de chacun?

6. Comment devraient-ils s'enchaîner?

Voilà seulement quelques-unes des nombreuses questions sur lesquelles il est désespérement nécessaire de faire des recherches.

Certaines ont déjà été amorcées. Miklos et Greene, en Alberta, ont recensé les écrits puis ont posé aux diplômés de la faculté d'éducation de la University of Alberta certaines questions concernant l'efficacité des programmes de formation, les points forts et les points faibles de ceux-ci, entre autres.

Parmi les éléments les plus efficaces qu'ils ont cités, mentionnons:

Connaître la façon dont les enfants se développent et apprennent
Connaître les normes éthiques
Posséder une formation générale
Utiliser diverses méthodes
Comprendre la matière
Maîtriser la langue.

Des quinze éléments cités, douze faisaient partie du domaine professionnel. Les points forts du programme étaient les stages et les cours sur le programme d'études et l'enseignement. Le point faible était la teneur de la formation universitaire qui semblait très éloignée de la réalité des salles de classe. Les enseignants souhaiteraient qu'on améliore les programmes en mettant davantage l'accent sur l'aspect pratique dans la formation préalable. Et je parle de l'Alberta où le volet professionnel représente au moins un an et demi sur un programme de quatre ans. Il s'agit aussi de la province où le programme concomitant a été amorcé.

Un certain nombre de personnes à Houston soutiennent qu'il faut insister davantage sur le caractère pratique des programmes de formation professionnelle ou montrent la voie à cet égard. Des personnes réputées comme Howsam déclarent qu'un continuum d'expériences sur le terrain est nécessaire pour faire le lien entre les connaissances et les aptitudes professionnelles. Elles soulignent que la conception du programme devrait prévoir l'intégration continue de la théorie et de la pratique. Selon moi, c'est précisément pourquoi il est si important que les personnes qui connaissent la théorie rencontrent les praticiens dans les salles de classe afin d'aider les membres éventuels de la profession enseignante qui travaillent avec ceux-ci. L'exclusion de l'une des trois parties atténue la qualité du programme. Comme le signalaient Birch et Elliot:

> Le défi de la formation pédagogique consiste à faire pénétrer dans le champ de perception des élèves enseignants des exemples pertinents de pratiques à partir desquels ils pourront élaborer des concepts et des théories en action. Ce faisant, nous aiderons les enseignants à acquérir les moyens d'interpréter leurs pratiques et, partant, à orienter leurs actions subséquentes.
>
> Une question qui se trouve au coeur de la formation pédagogique est la nécessité de donner un fondement conceptuel au développement des aptitudes et de faire acquérir des pratiques pour y arriver, non seulement en potentiel mais dans la réalité. Ainsi, la formation pédagogique doit être intégrée à l'éducation. Autrement, la pratique de l'enseignement sera acquise au hasard, sans référents conceptuels autres que la sagesse populaire de l'art pédagogique. De façon tout aussi inopportune, les théories éducationnelles seront acquises sans référents comportementaux et ne seront guère plus qu'un bagage excédentaire.

Voyons maintenant un autre aspect des programmes de formation: quel facteur permet le mieux de prédire la réussite? Quelques recherchistes (Nelson et Wood) ont recensé les écrits américains (A Nation at Risk et d'autres publications) et ont déclaré:

> Voici un scénario illustrant les recommandations de réforme: si les membres éventuels de la profession enseignante sont recrutés parmi les diplômés des écoles secondaires qui obtiennent les meilleurs résultats, s'ils réussissent bien dans leurs cours universitaires, s'ils possèdent une maîtrise des aptitudes de base et ont reçu une formation complète dans leurs disciplines, et s'ils sont placés dans des écoles sous la supervision d'enseignants chevronnés, ils deviendront des membres très compétents de la profession enseignante.

Les auteurs se sont alors fixés pour but de vérifier si les hypothèses ci-dessus étaient vraiment fondées. La principale variable critériée de leur étude était la réussite dans la pratique de l'enseignement. Ils ont supposé que les étudiants qui réussissaient dans la pratique de l'enseignement seraient par la suite des enseignants efficaces.

De toutes les variables étudiées, seules celles qui portaient sur le rendement dans les cours pédagogiques ont été concluantes. Les auteurs déclarent que les travaux effectués dans le cadre des cours se rattachent plus étroitement aux connaissances et aux aptitudes nécessaires à l'enseignement et que le rendement dans ces travaux permet de prédire l'efficacité dans l'enseignement. Les notes obtenues au palier secondaire ne permettaient pas de prédire la réussite, ni les notes obtenues à l'université dans les autres cours. De fait, l'une des données accessoires m'a fortement intéressé et a confirmé notre expérience à Regina: le fait d'exiger une note moyenne arbitraire pour les résultats à l'école secondaire ou pour le classement aux tests d'admission éliminerait autant d'élèves-enseignants talentueux que de moins talentueux. À notre université, parmi les stagiaires qui réussissent très bien, il y en a autant qui obtiennent des notes moyennes que des notes élevées.

C'est pourquoi j'ai dit auparavant que le premier élément d'un programme, de fait une condition préalable, devrait être une brève expérience couronnée de succès dans une école.

Berliner (1985) a dit qu'il existe maintenant un corpus de connaissances et une nouvelle série de concepts au sujet de l'enseignement sur lesquels fonder la formation pédagogique. La connaissance pédagogique peut servir de fondement scientifique à la formation pédagogique.

Coonan (1987) a dit:

1. Nous ne prêtons pas encore suffisamment attention à la recherche; nous comptons sur l'intuition et la préférence personnelle.
2. Il faut nous efforcer davantage d'établir un lien entre la théorie et la pratique.
3. La réflexion dans le domaine de la formation pédagogique se limite surtout aux disciplines de chacun des professeurs; on ne se préoccupe pas des liens communs entre les divers champs de connaissances.
4. Les professeurs qui dispensent la formation pédagogique mettent rarement en pratique les théories qu'ils présentent. Ils se fient aux cours magistraux - ils n'utilisent pas le microenseignement, les simulations, le matériel uniformisé et l'enseignement réflexif.
5. Les modèles de supervision sont généralement faibles.

Joyce déclarait déjà en 1968 que la première considération d'un programme de formation pédagogique doit être enracinée dans un engagement à l'égard du changement éducationnel. Voilà un point qui est souvent négligé; de fait, je devrais l'avoir mentionné plus tôt parmi les domaines supplémentaires avec lesquels les étudiants doivent se familiariser. Ce sujet, en particulier, devrait être traité dans le programme de formation préalable - avant que s'amorce le processus de socialisation à l'intérieur de l'école. Le fait d'introduire une personne comme agent de changement à l'intérieur d'un personnel qui compte une dizaine d'enseignants ou plus soulève un problème énorme. Comment les enseignants novices aborderont-ils les domaines où le changement est nécessaire ou souhaitable? Les enseignants débutants doivent posséder certaines techniques ou aptitudes si l'on veut qu'un changement quelconque se produise.

J'aimerais pendant quelques minutes voir plus en détail les expériences différenciées sur le terrain et insister particulièrement sur une catégorie qui permettrait de se concentrer sur l'intégration de la théorie et de la pratique.

Le moyen le plus efficace consiste pour l'université à créer, avec l'aide des écoles, une situation où les élèves-enseignants sont littéralement forcés d'intégrer ces deux aspects - c'est-à-dire où l'intégration est la norme. Il ne suffit pas que l'université s'occupe de la partie théorique et laisse les élèves-enseignants et les enseignants associés intégrer "du mieux qu'ils peuvent". Cela ne se produit tout simplement pas. Le professeur d'université et l'enseignant associé forment justement le duo parfait pour assister les membres éventuels de la profession enseignante dans ce processus. Si on relègue l'intégration au stage post-formation, elle ne se produira pas parce que le membre du corps professoral n'y participe pas, et il faut qu'il se rende dans les écoles.

Il convient de noter que la profession médicale s'est aussi intéressée au concept des stages différenciés. De fait, en 1960, l'école de médecine de la Case Western Reserve University a exigé que chaque étudiant de première année passe une demi-journée par semaine avec un médecin dont les clientes étaient des femmes enceintes afin de voir comment la biochimie servait concrètement à analyser des sécrétions et ainsi de suite. Depuis lors, de nombreuses écoles de médecine ont utilisé la même approche à l'égard de l'internat ou plutôt de l'externat.

J'aimerais ajouter un mot au sujet des coûts. Le passage d'un programme d'un an à un autre d'au moins deux ans, dans un programme d'une durée totale de quatre ans, ne devrait entraîner aucuns coûts. L'université offre encore quatre années d'études; cela entraîne peut-être un transfert interne de certaines ressources, mais cela s'est fait dans de nombreux établissements et cela peut se réaliser avec le temps.

Le plus grand problème n'est pas le temps, mais les attitudes, la façon de penser et l'acceptation de la documentation et de la recherche - ainsi que l'établissement de centres de recherche et de perfectionnement en matière de formation pédagogique.

Il en coûte probablement moins d'offrir une heure-crédit à la faculté d'éducation dans la plupart des établissements que d'offrir la même chose dans le programme des arts et beaucoup moins que dans celui des sciences. Cela a été le cas à la University of Regina durant l'exercice financier de l'an dernier.

ORGANISATION PROFESSIONNELLE

Une autre observation: les organisations de la profession enseignante ont joué un rôle très éminent dans l'amélioration des programmes de formation pédagogique partout au Canada. Il ne fait aucun doute qu'en Saskatchewan, la STF a été un des intervenants clés dans l'introduction de presque toutes les innovations importantes en matière de formation pédagogique. Ces organisations ont de l'influence, si elles décident de l'exercer.

SOMMAIRE

Nous savons ce qui doit être fait. Nous avons mentionné les domaines de la pédagogie sur lesquels on doit insister - et je les répète: le développement de compétences professionnelles précises; le développement d'une image de soi positive sur le plan personnel et professionnel; le développement de la capacité de communication et des aptitudes aux relations interpersonnelles et avec les groupes; et l'acquisition de la matière.

> Nous savons que les facteurs qui prédisent le mieux la réussite sont les cours professionnels.

Nous savons que les composantes les plus efficaces du programme sont les études professionnelles.

Nous savons qu'une composante importante est le processus d'intégration de la théorie et de la pratique.

Nous savons que pour les enseignants du palier élémentaire la matière est l'enfant et son mode d'apprentissage.

Nous savons que plusieurs périodes de stages différenciés sont essentielles dans la professionnalisation.

Nous savons qu'un stage postformation de longue durée est utile à la réflexion.

Nous savons que la matière, c'est-à-dire les cours théoriques, est importante.

Nous savons qu'il y a certains domaines spéciaux avec lesquels les membres éventuels de le profession enseignante devraient se familiariser mais qu'ils ne voient que peu ou pas.

Pour faire toutes ces choses, il faut plus qu'une année universitaire. Commençons d'abord par l'admettre. Je n'ai pas une copie du discours qu'a prononcé le professeur Weber, de la faculté d'éducation de la University of Toronto, lors d'une conférence tenue en mars dernier dans cette ville. Toutefois, si le compte rendu du Globe and Mail est exact, il a très bien résumé mon argument:

> Les élèves-enseignants n'ont pas le temps d'apprendre à devenir efficaces... Ils sont pris dans un tourbillon de travaux. Ils n'ont pas le temps de réfléchir. Ils n'ont pas le temps d'envisager à quoi ressemble la vie des enseignants. Ils considèrent la pratique de l'enseignement, c'est-à-dire leur expérience concrète, comme une question de survie. Puis ils déguerpissent à toute vitesse, trouvent un emploi et enseignent du mieux qu'ils peuvent. Ils n'ont pas eu le temps d'être vraiment formés.

Que recommande-t-il? Que les programmes d'un an soient prolongés à deux ans au moins, en Ontario.

Il ne fait aucun doute selon moi qu'un programme de deux ans est supérieur à un programme d'un an si l'on veut que les étudiants diplômés aient de meilleures compétences professionnelles, une meilleure image personnelle et de plus grandes aptitudes aux relations humaines.

BIBLIOGRAPHIE

Allan, Ian. Theory and Practice in Teacher Education -- Problems and Approaches to Solutions. Document présenté à la CAPE, 1975.

Birch, D.R., et Murray Elliott. Towards a new conception of teacher education. dans Contemporary Educational Issues, L. Stewin et S. McCunn, éditeurs. Copp Clark Pitman Ltd., Toronto, 1987.

Campbell, C. et al. Professional Development: Responding to Teacher Needs. University of Regina, 1986.

Hopkins, David. The problem of change in Canadian teacher education. The Canadian Journal of Higher Education Vol. xii, n° 2, 1982.

Joyce, Bruce. The Teacher-Innovator: A Program to Prepare Teachers. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1968.

Joyce, Bruce et Renee Cliff. The Phoenix agenda: Essential reform in teacher education. Educational Researcher 1984.

Lang, H.R. Doing -- Not Just Knowing. Learning Principles and Practices of Teaching Through Modelling, Lab and School Practice and Reflection. University of Regina. Document sur les études professionnelles en éducation préparé pour la WESTCAST, 1987.

Lang, H.R., et A.G. McBeath. Principles and Practices of Teaching. University of Regina, 1988.

Lang, H.R., et J. Scholler. Secondary Teacher Education. University of Regina: Responding to the Call for Reform. Document présenté à l'AERA, Chicago, 1985.

Miklos, Erwin et Myrna Greene. Assessments by teachers of their preservice preparation programs. The Alberta Journal of Educational Research Vol. xxxiii, n° 3, sept. 1987.

Nelson, Barbara, et Lonnie Wood. The competency dilemma. (Résumé de recherche) The Journal of the Association of Teacher Educators Vol. vii, nos 1-2, printemps-été 1985.

Stones, Edgar. Meta-metateaching: A suitable case for study. British Journal of Education Vol. 3, n° 2, 1977.

Trew, Linda. Administration of Teacher Education: Development of a Teacher Education Model. University of Regina. Document non publié, 1977.

Tyler, Ralph. What we've learned from past studies of teacher education. Phi Delta Kappan.

Wees, Wilf. Issues in Teacher Education. Document présenté à la CAPE, 1975.

Contre

Michael Fullan
doyen,
faculté d'éducation
University of Toronto

Je suis heureux de partager la tribune avec George Richert. Je ne l'ai pas vu beaucoup depuis notre séjour en Norvège.

J'aimerais dire d'abord que je n'ai pas une idée très claire, à partir des observations de George, de la manière dont le débat est défini et j'aimerais d'abord préciser cette question. Qu'entend-on par deux années d'études professionnelles? Je pense avoir perçu deux réponses différentes et je présumerai qu'elles sont toutes les deux visées. La première concerne le rôle relatif des arts et des sciences par opposition aux études professionnelles à l'université, qu'il s'agisse d'un grade de quatre ou de cinq ans et que le programme soit consécutif ou concomitant. L'autre distinction a trait au rôle de l'université par opposition à celui du milieu. J'entends par "milieu" les fédérations de la profession enseignante, les conseils scolaires et le personnel enseignant dans les écoles. Il me semble qu'il s'agit là de deux aspects distincts, dans ce sens qu'il faut d'abord en parler séparément avant de les combiner. Il y a au moins trois éléments majeurs. L'un est le rôle de l'université dans son ensemble. (Je parlerai des arts et des sciences même si c'est beaucoup plus vaste.) Le deuxième est le rôle de la faculté d'éducation et le troisième, celui du milieu dans la formation pédagogique. Je pense que le débat pourrait porter sur l'un ou l'autre de ces deux aspects et prendre des directions différentes.

Je veux faire ces distinctions parce que certains des propos de George concernaient les arts et les sciences à l'intérieur de l'université et d'autres débordaient ce cadre pour traiter du milieu. Même s'il a recommandé, à la fin, un programme de deux ans, il n'a pas fait de comparaison très nette. Si l'on ajoutait une autre année au programme de formation pédagogique, serait-il préférable qu'elle se passe dans le cadre universitaire, par exemple un programme de baccalauréat en éducation d'une durée de deux ans, ou dans le milieu, par exemple un nouveau programme d'initiation. Cette question fait partie du débat et George n'en a pas parlé.

Il s'agit, selon moi, d'une question de direction et de pouvoir relatif dans la relation, et l'une des raisons qui fondent mon opposition au programme de deux ans est que cette solution accorde davantage de pouvoir à l'université et à la faculté qu'au milieu. Voilà ce qui cloche là-dedans. Cela ne va pas parce que les universités n'ont pas prouvé, en général, qu'elles allaient utiliser ce pouvoir à bon escient pour la formation pédagogique. Un grand nombre des arguments de George le confirment. La question est vraiment de voir ce que nous allons faire à partir de cela.

Je vais traiter de plusieurs éléments. D'abord je vais reformuler la question pour permettre de déborder la formation pédagogique. Je pense que le point de départ consiste à se demander ce qui améliorera l'éducation et non seulement la formation pédagogique (même s'il existe évidemment un lien entre les deux). Si l'on définit ainsi la question, je pense qu'on soulève une plus vaste gamme de questions, comme je vais tenter de le montrer. Voyons d'abord les quatre éléments que je juge nécessaires pour exercer une influence majeure sur l'éducation. L'un d'entre eux est le continuum de la formation pédagogique. À cet égard, la question est: quel genre de dispositions permettront un continuum soutenu qui comprenne les années précédant le baccalauréat, le baccalauréat lui-même, les premières années d'enseignement et la formation en poste pendant le reste de la carrière?

Tout le monde reconnaît que nous n'avons pas réussi à établir ce continuum. Il me semble qu'il s'agit d'un objectif fondamental. Je veux dire toutefois que nous ne pouvons pas nous consacrer uniquement à cet objectif, car nous n'obtiendrons pas la qualité à moins de nous préoccuper des trois autres éléments.

Le deuxième élément est un travail soutenu quant au programme d'études, non pas celui de la formation pédagogique mais celui dispensé aux enfants et aux étudiants, et aux interrelations entre la formation pédagogique et le programme d'études pendant toute la carrière.

Le troisième élément a trait aux rôles. Il concerne le leadership, ou les agents de changement, si le jargon ne vous ennuie pas trop. Comment pouvons-nous produire des agents de changement compétents et déterminés, pas seulement des agents opérationnels - directeurs adjoints, directeurs, surintendants et chefs de département - mais aussi des agents fonctionnels - coordonnateurs du programme d'études, conseillers, d'enseignants chevronnés et autres. Il faut pour cela développer chez ces personnes les aptitudes au travail dans un système collégial interactif.

Le quatrième élément concerne la manière d'influencer la structure, les lignes directrices et la procédure existantes. Prenons par exemple le district scolaire et les critères d'avancement, la façon dont les écoles sont organisées, la procédure, si les décisions sont prises dans l'école ou s'il existe une combinaison de différents types de prise de décisions, si l'accent est mis ou non sur la formation en poste. Je veux pour commencer reformuler le débat pour dire qu'à moins que nous travaillions simultanément pour intégrer ces quatre éléments, nous n'irons pas très loin en matière de formation pédagogique. Si nous isolons ces quatre éléments, en particulier si nous isolons la formation pédagogique des autres trois éléments, je pense que nous aurons des problèmes.

Maintenant, voyons le deuxième argument au sujet des deux possibilités, bien que d'après ma définition de départ il ne soit pas tout à fait clair s'il y a seulement deux sous-séries de possibilités, car avec les arts et les sciences, les études professionnelles et le milieu il semble y en avoir trois. Quoi qu'il en soit, pour renforcer les quatre éléments que j'ai décrits il faut selon moi prendre comme point de départ le programme de baccalauréat en éducation d'un an et allonger le programme de formation pédagogique durant les années qui le précèdent et celles qui le suivent. Ce n'est pas la même chose que de dire "si nous avions une année de plus nous pourrions faire beaucoup plus" puis de définir ces deux années. Je le maintiens: il est beaucoup plus efficace, en ce qui concerne les éléments que j'ai décrits, d'opter pour la prolongation du programme durant les années qui le précèdent et le suivent que d'envisager un programme de deux ans, car au bout du compte il sera segmenté et nuira tant au continuum qu'au rapport entre le continuum et les autres éléments.

Permettez-moi maintenant d'indiquer deux directions différentes. La prolongation du programme durant l'année qui précède le baccalauréat en éducation. Sur cette question, George et moi sommes presque d'accord, à une exception près: un meilleur programme quelconque de quatre années, qu'il soit consécutif ou concomitant, doit comprendre des études professionnelles dans les premières années. Le plus tôt on établira des liens entre la théorie et la pratique, le mieux ce sera. Voici toutefois le point sur lequel nous ne sommes pas d'accord: selon moi, la description que donne George des arts et des sciences, bien que probablement exacte, décrit davantage la façon dont les choses se sont déroulées que le lien intrinsèque entre les arts et les sciences et les études professionnelles. Encore une fois laissez-moi donner un exemple précis. Il existe à la University of Waterloo un programme d'arts et de sciences de premier cycle à l'intention des enseignants de mathématiques et de français du palier secondaire. À l'intérieur de ce programme, on est en train de remanier la

composante arts et sciences de sorte qu'un semestre soit passé dans les écoles et un autre sur le campus. Nous ne parlons pas d'une faculté d'éducation. Les étudiants font la navette entre les deux endroits pendant les quatre années puis ils suivent un programme de baccalauréat en éducation d'une durée d'un an, en vertu de dispositions spéciales prises avec deux universités, soit la University of Western Ontario et la Brock University. Le baccalauréat en éducation que dispensent ces universités a été conçu en fonction de ces étudiants et on ne les traite pas comme s'ils n'avaient aucune expérience. Voilà un exemple de la façon dont le programme des arts et des sciences aborde le problème.

On pourrait faire la même chose à l'intérieur d'une université et cela se fait jusqu'à un certain point dans la même université. Je pense que l'objectif est que les facultés d'arts et de sciences et d'éducation prennent certaines nouvelles dispositions pour intégrer les études professionnelles au programme et que le programme des arts et des sciences assume cette responsabilité de concert avec la faculté d'éducation. En d'autres termes, je pense que si la faculté d'éducation prend en charge les études professionnelles et ne partage pas cette tâche, les arts et les sciences ne feront pas partie de la formation pédagogique. Le truc est d'essayer d'attirer les personnes du programme des arts et des sciences qui prise-raient de collaborer à la formation pédagogique parce que cela leur permettrait de faire quelque chose de différent. J'en reconnais toutefois les dangers. Il est possible que le programme des arts et des sciences impose des visions prédéterminées. Toutefois, il existe beaucoup de personnes dans ces deux domaines qui pourraient s'intéresser vraiment beaucoup à la formation pédagogique. Cette solution semble la plus prometteuse pour l'intégration de la théorie et de la pratique et de meilleures relations à l'intérieur du campus, dès le départ. Autrement dit, je préconise plutôt le maintien et le remaniement des baccalauréats ès arts et ès sciences que la création d'un programme concomitant.

Une autre façon d'aborder le sujet est d'étudier les questions de recherche que George lui-même a soulevées et que Peter Grimmett a mentionnées dans sa communication. Le progrès à cet égard est plus probable si les facultés des arts et des sciences et les facultés d'éducation travaillent ensemble. Il s'agit aussi du genre de questions pour lesquelles les facultés d'éducation, une fois qu'elles auront vraiment amorcé la recherche et le développement, surpasseront probablement l'université. Les théories qui seront élaborées à partir de cette recherche appliquée (la réflexion sur la pratique, si vous voulez) seront meilleures en ce sens qu'elles seront plus fondées, plus clairvoyantes, et qu'elles correspondront davantage aux paradigmes des années 90 qu'à celui de la production et de la diffusion des connaissances qui découle de la recherche traditionnelle. Je crois que les facultés d'éducation et les autres écoles professionnelles joueront, à l'intérieur des universités, un rôle important dans la redéfinition du paradigme. Je pense vraiment que l'objectif est de battre l'université sur son propre terrain. Je suis d'accord avec Kurt Loewen qui disait un peu plus tôt: il n'y a rien de si pratique qu'une bonne théorie, ou si vous préférez, il n'y a rien de si théorique qu'une bonne pratique. Une autre des versions avec laquelle George serait d'accord, j'en suis certain, est qu'on ne peut présumer que quelqu'un possède une bonne théorie simplement parce qu'on ne la comprend pas. Les prétendues théories dont nous parlons dans les arts et les sciences ne sont pas nécessairement bonnes juste parce qu'elles ne sont pas applicables. En ce qui concerne la prolongation du programme d'études durant les années qui précèdent la formation pédagogique, il y a de nombreuses façons de modifier la relation et de repenser l'expérience pour qu'elles soient profitables et s'accordent avec ce que George a dit.

La deuxième possibilité, c'est-à-dire la prolongation du programme d'études dans les années qui le suivent, soulève peut-être plus de désaccords quant à la solution qu'au problème. La solution que je recommande, par rapport à la position que je défends dans le débat, est d'éviter le programme de deux ans et d'élaborer un nouveau programme d'initiation - qui exigera évidemment de nouvelles ressources, moins de temps passé dans la salle de classe et un certain temps à l'extérieur de celle-ci pour les personnes engagées dans la profession. Nous pourrions probablement toucher les quatre éléments que j'ai mentionnés au début s'il s'agissait d'une entreprise de collaboration axée sur le milieu et dont l'accent principal serait le milieu plutôt qu'une entreprise universitaire dont l'accent principal est l'université.

Le seul danger ici concerne la façon de s'y prendre. On a fait hier la distinction entre l'initiation au travail et l'initiation à la profession. Il est à craindre, lorsqu'on passe à l'université ou au milieu, que l'initiation au travail domine et que le développement des aptitudes dont nous parlons ou son fondement en souffre, si le milieu l'usurpe. Je pense qu'il y a des moyens de faire cela, mais à l'appui de la position que je défends et étant donné l'historique du rendement ici, j'aimerais d'abord vous poser la question suivante: D'où sont venues les meilleures idées de réforme en matière de formation pédagogique: des ministères de l'Éducation, des cadres des fédérations de la profession enseignante, des districts scolaires, du personnel enseignant ou des facultés d'éducation? D'après votre expérience, qui a le plus fait preuve d'initiative, qui a exercé le plus de pressions et qui a conçu le plus d'idées? Je pense qu'on peut affirmer que les facultés d'éducation et les universités ont joué un rôle très secondaire en matière d'initiatives, bien que cela puisse changer dans l'avenir. Il existe nombre d'explications légitimes dont nous

pourrions parler, mais il n'en demeure pas moins qu'elles n'ont pas été au premier rang. Si tel est le cas, je préférerais favoriser le milieu que l'université. Nous ne pouvons espérer que celle-ci fasse le lien avec les facultés d'éducation sans des pressions beaucoup plus fortes du milieu. Un bon programme d'initiation offrira davantage de mécanismes d'équilibre qu'un bon programme de deux ans.

Je pense qu'il sera difficile d'obtenir une variété suffisante d'expériences axées sur le développement des aptitudes dans un programme d'initiation à la profession distinct de l'initiation au travail. Il est facile de s'occuper de l'initiation au travail, mais plus ardu de combiner la théorie et la pratique nécessaires pour développer les aptitudes et la réflexion continue. Je pense néanmoins que c'est la question à l'ordre du jour plutôt que le programme de deux ans.

Je pense que d'autres preuves ont été fournies à l'appui de ma position au cours de cette conférence. Je n'ai pas entendu les comptes rendus de groupes, mais j'ai lu le rapport de l'Alberta, ainsi que les communications de Peter Grimmett et de John Stapleton. Si vous les étudiez, vous trouveriez des indices qui militent en faveur des liens avec le milieu plutôt qu'un programme de deux ans. John et Peter déclarent aussi que la réforme doit se produire à l'échelle locale. Je ne dis pas que telle est leur interprétation, mais lorsqu'on examine les faits, ils semblent pointer vers une relation à long terme entre l'université et le milieu plutôt qu'une transformation du programme de formation pédagogique à l'intérieur de l'université.

Le rôle qui convient à l'université. Je veux y revenir surtout en ce qui concerne les facultés d'éducation. D'une certaine façon, nous avons tous notre manière d'envisager les facultés d'éducation mais un grand

nombre semblent avoir perdu sur les deux tableaux. J'entends par là que, pour diverses raisons, les facultés n'ont pas adopté un rôle de recherche et, pour d'autres raisons, elles se sont éloignées des pratiques les plus récentes parce qu'elles jouent le même rôle depuis de nombreuses années. Pour rester au courant et utiliser le temps passé à la faculté il ne suffit pas d'enseigner de plus en plus, même si je veux inclure l'enseignement dans cette relation, il faut aborder ce rôle de façon à produire des connaissances, à fournir une formation et de l'appui, et à favoriser la recherche. Le rapport que j'ai rédigé avec Michael Connelly sur le réexamen de la formation pédagogique qui vient juste de se terminer en Ontario appuie fortement le rôle des universités dans la recherche. Si nous voulons tenir compte de différents aspects et entre autres de l'initiation, cela signifie que l'université, c'est-à-dire la faculté d'éducation, devrait avoir pour fonction de former les formateurs. Certaines personnes n'aiment pas le terme formation. J'entends par "former des formateurs": fournir des connaissances récentes et un appui, de nouveaux rôles de chef en matière d'enseignement mutuel et de mentorat, un milieu collégial et une pratique réflexive. Les universités devraient s'améliorer de plus en plus dans ce type de collaboration et être capables de fournir ce genre de formation et d'appui.

Deuxièmement, et cet aspect est lié au précédent, elles devraient s'améliorer de plus en plus en ce qui concerne l'investigation permanente. A titre d'exemple, elles devraient étudier les modèles utilisés en matière d'initiation. Sont-ils efficaces? Quelles sont les solutions de rechange? Quels sont leurs fondements et comment pouvons-nous mieux les interpréter? J'entends par "investigation" les efforts pour aller chercher des connaissances à l'extérieur, en dehors de la recherche, qui portent sur la pratique et favorisent chez les gens du milieu une attitude plus critique face aux idées et aux pratiques provenant d'études récentes. Voilà le rôle de l'université et de la faculté d'éducation. Ces connaissances, ces investigations diffèrent de celles dont George parlait au début de son exposé. Il s'agit d'un nouveau genre de connaissances qui a sa place dans un paradigme plus vaste.

Je veux illustrer ceci, mais ce n'est qu'un exemple parce qu'il y a d'autres façons de procéder. Il s'agit d'une innovation que nous avons élaborée à la faculté, une sorte de retombée du réexamen provincial global, et qui s'appelle une entente de consortium ou un consortium d'apprentissage. Si vous voulez plus de précisions, vous pourrez en lire une description de deux pages dans le numéro du mois dernier d'ORBIT, la revue publiée par l'IÉPO, ou je serai heureux de vous en faire parvenir une copie. Il s'agit, en bref, d'une entente conclue entre quatre conseils scolaires de la région avoisinante de Toronto, la faculté d'éducation et, maintenant, l'IÉPO. Six personnes ont convenu de collaborer pour s'occuper des quatre éléments que j'ai mentionnés au début, mais à l'intérieur d'un projet expérimental précis de trois ans. Les consortiums ne sont pas nouveaux et je ne le prétends pas, mais ce qu'il y a de neuf c'est un consortium d'apprentissage et l'expérience dont je parle dans ce milieu. Nous allons beaucoup plus loin que le continuum de formation pédagogique. Nous avons mis en commun des fonds, chacun des partenaires y consacrant 20 000 $ par année. Le budget de base est donc de 120 000 $.

L'une des choses que nous faisons c'est d'organiser un stage d'été pour des équipes d'environ vingt personnes venant de chacun des quatre conseils scolaires et une demi-douzaine de membres du corps professoral qui y participent en tant qu'apprenants. Le stage porte, cet été, sur l'éducation coopérative en tant que composante du programme d'études, sur l'enseignement mutuel comme l'une des stratégies de mise en oeuvre, et sur la gestion du changement qui traite de formation de cadres et de restructuration. Nous tentons d'offrir une certaine formation et expérience en matière d'études de cas durant les deux semaines du stage. Nous élaborons aussi des plans pour les équipes dans le milieu et prévoyons des activités de suivi parce que nous avons un projet de trois ans, ce qui nous permet entre autres de placer des élèves-enseignants qui travaillent non seulement avec des personnes ayant reçu la formation, mais aussi avec des noyaux dans les écoles qui leur offrent de l'appui, une formation en poste continue ainsi que des activités de mentorat et d'enseignement mutuel. Nous pouvons

aussi faire des recherches sur ce qui se passe et voir de plus près quelles seraient les caractéristiques de l'entrée dans la profession enseignante. Cette solution offre toutes sortes de possibilités.

Un autre de nos projets a pour but de faire acquérir à certaines personnes une forme d'expérience d'apprentissage avant leur admission au baccalauréat en éducation puis, ceci une fois terminé dans quelques conseils scolaires, de les admettre au programme et de poursuivre la reformulation à partir de là. Dans les deux cas, c'est-à-dire le travail avec les facultés des arts et des sciences et le travail avec le milieu, la prolongation s'effectue durant les années qui précèdent et celles qui suivent, mais le programme lui-même est aussi amélioré. C'est-à-dire qu'il faut modifier de façon plutôt radicale le programme d'un an de B.Éd. parce qu'il devient partie intégrante du continuum. Nous tentons aussi de maintenir une liaison avec les fédérations de la profession enseignante en ce qui concerne les connaissances et les questions impliquées. Je ne dis pas que c'est simple ou facile; toutefois, je juge vraiment important de réaliser ce genre de projet structurel commun, qui définit la question plus globalement, met l'accent sur l'investigation et définit le rôle spécial de l'université (ou ce que j'appelle le rôle qui lui convient).

Enfin, je terminerai en vous disant ceci: lorsque j'ai écouté les comptes rendus de groupes hier, dans l'ensemble on s'accordait sur ce qu'il faut faire à de nombreux égards, et peut-être même sur l'objet du présent débat. Lorsqu'on fait le tri, il y a beaucoup de points d'entente. Je crois toutefois que la difficulté réside dans le manque de connaissances quant à la façon de procéder. Il ne s'agit pas seulement des connaissances en ce qui concerne les aptitudes individuelles, même si cela en fait partie. Nous ne savons pas comment intégrer la théorie et la pratique dans l'esprit des individus. Voilà une version de la complexité. Une autre

difficultê tient à ce que même si nous savions comment faire en principe, il serait extrêmement complexe d'y parvenir s'il fallait êlaborer un concept exigeant la participation des facultês d'êducation avec des personnes du programme des arts et des sciences et plusieurs groupes du milieu. Il s'agit d'un modèle très difficile à établir, tant au point de vue de la conception que de la mise en oeuvre et des aptitudes. Pour en savoir davantage sur la formation pêdagogique, il faut s'y plonger en y intêgrant une forme d'investigation. C'est de là, selon moi, que doit venir le savoir-faire. Lorsque nous examinons certaines de ces rêformes et en parlons partout au pays, le problème ne tient plus tellement aux rêsistances mais à la difficultê de mise à exêcution.

Enfin, j'aimerais ajouter qu'il y a eu au cours de l'histoire toutes sortes d'obstacles qui se sont implantês dans l'universitê. J'aimerais, au nom de la position que je dêfends dans ce dêbat, faire en sorte que le milieu aide l'universitê à demeurer honnête dans cette entreprise tout en poursuivant la collaboration.

RÉFUTATION

Pour

George Richert

Voici deux points en ce qui concerne les arts et les sciences: 1) dans bon nombre d'endroits, les arts et les sciences prennent trop de temps et occupent une partie du temps qui devrait être consacrée à la composante des études professionnelles; et 2) l'éducation, en tant que profession doit s'imposer au moyen des études professionnelles. Je pense d'après les propos de Mike qu'il est d'accord avec moi là-dessus, qu'il n'y a aucun différend entre nous à ce sujet.

Je pensais avoir été suffisamment clair lorsque j'ai dit que d'après moi le programme de deux ans devrait faire partie de la formation préalable, de la période qui précède l'obtention du certificat d'aptitude pédagogique. Je croyais avoir aussi laissé entendre qu'un programme concomitant est supérieur à un programme consécutif pour la simple raison que les étudiants ont une période plus longue pour commencer à penser comme des enseignants. S'ils obtiennent d'abord un baccalauréat ès arts ou un baccalauréat ès sciences, ceci les maintient dans un rôle d'étudiants à moins qu'il ne suivent le genre de programme que Mike a décrit, ce qui est fantastique. Mais, en général, le baccalauréat ès arts et le baccalauréat ès sciences les maintiennent dans le rôle d'étudiants. Si nous pouvons intégrer au programme des cours professionnels, ils commencent plus tôt à penser comme des enseignants.

J'aimerais m'arrêter un peu à la question du pouvoir du milieu. J'ai dit que les enseignants font partie intégrante du programme. Au cours de la décennie que j'ai passée dans l'administration de la formation pédagogique, je peux me souvenir d'un seul cas où la faculté d'éducation de la University of Regina a annulé la note accordée par un enseignant. C'est-à-dire que nous avons fait échouer l'étudiant alors que l'enseignant

l'avait fait passer. La situation inverse ne s'est jamais produite, à ma connaissance, en ce qui concerne le stage de longue durée. Autrement dit, les enseignants déterminent qui fait son entrée dans la profession. Autre chose quant au pouvoir du milieu en Saskatchewan et je pense que c'est vrai aussi à la University of Saskatchewan: nous avons un comité mixte chargé des stages, qui étudie les dossiers des étudiants lorsqu'ils ont terminé un stage de longue durée. À Regina, ce comité est composé au moins en majorité de personnes qui ne font pas partie de la faculté, surtout des enseignants, des autorités ministérielles et des conseillers scolaires. Jusqu'à maintenant, la présidence du comité n'a jamais été assumée par un membre de la faculté d'éducation. Je crois que c'est un exemple de pouvoir accordé au milieu.

Je pense que Mike fait la distinction classique entre la profession et le milieu. Pour moi, il n'y a pas de séparation. Il faut qu'ils fassent partie intégrante du même ensemble. C'est l'un des rôles des facultés d'éducation d'y veiller. Mike a dit que le développement des aptitudes devrait se produire durant l'année d'initiation. Je pense que les propos de Dan et de Murray s'appliquent très bien ici. Si la présence d'un membre de la faculté d'éducation n'est pas assurée durant le développement des aptitudes, le référent conceptuel en sera probablement absent.

Un mot au sujet de la formation des formateurs. Je crois qu'il est vrai que les facultés ont besoin de travailler avec les enseignants associés pour les aider à assurer la supervision, mais nous devons travailler aussi avec les membres de notre propre faculté. En Saskatchewan, nous avons depuis longtemps un séminaire au début du stage de longue durée. À Regina, le séminaire en résidence réunit pendant quatre jours l'enseignant associé et l'étudiant (enseignant éventuel); le membre de la faculté d'éducation y assiste aussi à temps partiel. Il vise à ce que les personnes qui composent la triade puissent élaborer un mode de communication et un style de supervision.

Il s'agit d'une période de formation. La Saskatchewan Teachers' Federation paie les frais de déplacement de tous les participants. Le gouvernement assume les frais de suppléance et l'université, les frais de logement à la résidence. La STF a déclaré qu'elle continuait d'appuyer ce programme parce que c'est, selon elle, la meilleure formation en poste qui existe.

L'intégration de la théorie et de la pratique. Nous pensons que nous le faisons à la University of Regina. Pendant toute une année, nous déterminons toutes les activités des enseignants éventuels du palier élémentaire. Ils n'ont aucun cours d'arts et de sciences. Nous établissons l'horaire et il y a des jours où ils entrent à l'école à 8 h 30 et n'en sortent qu'à 15 h 30. Le nombre d'heures créditées qui figurent sur le relevé de notes ne ressemble en rien au nombre d'heures réelles. Nous suivons un cycle de théorie, de microenseignement, d'activités dans les écoles une journée par semaine suivies de réflexion. Et cela pour une période de 26 semaines durant l'année. Nous pensons que c'est efficace. Encore une fois, le rôle des enseignants du milieu est absolument essentiel. Nous avons de la chance entre autres parce que notre fédération de la profession enseignante a déclaré: "Nous considérons comme notre responsabilité professionnelle de participer au processus de formation pédagogique." Elle ne reçoit aucuns honoraires ou argent pour l'accueil de nos étudiants. Nous comptons beaucoup sur elle.

Je pense que les études professionnelles doivent être intégrées de cette façon. Je suis heureux d'entendre les propos de Mike au sujet de la recherche sur l'intégration des facultés des arts et des sciences et des facultés professionnelles. Il est difficile d'amener des personnes du programme d'arts et de sciences à collaborer avec celles du programme d'éducation pour mener un projet de recherche. Il n'y a pas beaucoup de cas où cela se produit. La plupart du temps, les personnes du programme

programme d'arts et de sciences aiment se concentrer sur leurs disciplines, ce qui est tout à fait compréhensible. Si nous pouvons faire en sorte que cette collaboration se produise davantage, tant mieux, et je suis d'accord que c'est probablement l'orientation que nous devrions prendre. Mais pour ce faire, nous aurons besoin de ressources supplémentaires. D'habitude, et je pense que John y a fait allusion hier, les facultés d'éducation ont une faible priorité à l'intérieur de la structure universitaire.

Des pressions de l'extérieur sont certainement utiles. Si nous pouvons obtenir du milieu qu'il fasse des pressions pour que nous travaillions avec les arts et les sciences, nous aurons fait un pas dans la bonne direction.

Contre

Michael Fullan

Le manque de prestige de la faculté d'éducation à l'intérieur de l'université me rappelle la formule: ce n'est pas parce que vous êtes paranoïaque que quelqu'un ne cherche pas vraiment à avoir votre peau. Nous devons être sur nos gardes à l'intérieur de l'université.

Je veux pousser le débat plus loin. Commençons par le programme d'un an du baccalauréat en éducation. En un mot, le choix se formule ainsi: si vous aviez des fonds et des ressources pour une année de plus, les consacreriez-vous à une deuxième année de baccalauréat ou à un programme d'initiation auquel participeraient l'université et le milieu? D'après ce que je peux voir, le débat porte sur laquelle de ces deux possibilités vous choisiriez. Il ne s'agit pas de savoir si l'une de ces solutions est bonne en soi ou pas, mais de faire un choix. Pour adopter une ligne de conduite, il faut déterminer laquelle de ces deux possibilités sera la plus profitable par rapport aux objectifs sur lesquels nous semblons tous d'accord.

Pour poursuivre cette idée, je vais prendre l'exemple du programme d'un an que George a décrit, les 26 semaines de théorie et de pratique. Je pense que c'est probablement le cas. Si vous preniez n'importe quelle période de 26 semaines et la conceviez de cette façon, elle serait très profitable. Pour ma part, je souhaite l'intégration de la théorie et de la pratique pendant 26 ans plus tôt que 26 semaines, c'est-à-dire qu'elle s'étende sur toute la durée de la carrière enseignante. La question n'est pas seulement de savoir si quelqu'un peut acquérir une bonne expérience durant l'année universitaire. La question comporte deux aspects au niveau de l'école. Lorsqu'une personne commence à enseigner, avec ou sans

programme d'initiation, si l'on suppose une situation de travail réaliste où elle assumera des tâches normales d'enseignement, pourra-t-elle poursuivre l'intégration de la théorie et de la pratique qui a peut-être été amorcée durant la formation pédagogique? Je pense que ce sera plus probable si le programme d'initiation fait partie intégrante du travail réel que si l'on continue de la façon dont George l'a décrit.

Un autre point encore plus fondamental et sur lequel je veux vraiment insister est que l'un des résultats serait une augmentation de la culture professionnelle de l'école en tant qu'organisation. Même si nous considérons que le programme d'initiation fournira une meilleure expérience aux membres individuels qui font leur entrée dans la profession enseignante, un des véritables objectifs, et il ne faut pas se le cacher, est de produire le genre d'école dont Judith Little parle en fait de normes de collégialité. Ce résultat est beaucoup plus probable si le groupe est une préoccupation continue et que l'université y participe. Ainsi, changer l'école en tant qu'organisation est un élément critique dans toute cette affaire. Peu importe l'excellence du programme de formation pédagogique avant l'école, il n'ira pas très loin à moins que l'école elle-même ne devienne une préocccupation continue. Je pense qu'un programme d'initation est une stratégie merveilleuse et efficace pour atteindre la culture de l'école à cet égard. Il est aussi vrai qu'il existe, à l'extérieur de l'école, d'autres éléments qui sont nécessaires pour renforcer ceci, mais je m'en tiendrai à ce point.

Enfin, la séparation entre la profession et le milieu que George a mentionné. Je n'établis pas une distinction comme il l'a laissé entendre. Je pense que nous convenons tous les deux que la théorie et la pratique doivent être intégrées dans l'esprit des individus, pas seulement dans l'ordre du programme. La véritable épreuve consiste à voir si cela se produit dans l'esprit des gens. Par conséquent, l'intégration de la théorie et de la pratique dans ce sens se ferait là où elle se ferait: dans le milieu, à l'intérieur d'un programme approprié et à l'université, parce qu'il s'agit d'un développement continu qui se poursuit dans la tête des individus. Je ne fais pas de distinction entre la profession et le milieu. Je pense que les deux cadres sont essentiels et qu'il s'agit seulement de les combiner.

PÉRIODE DE QUESTIONS

QUESTION

Je m'adresse aux deux conférenciers. J'ai l'impression qu'en ce moment il n'existe aucune entente bilatérale entre l'Ontario et la Saskatchewan quant à la transférabilité des certificats d'aptitude pédagogique. Si je fais erreur, j'aimerais qu'on me le dise. Si c'est bien le cas, quelles sont d'après vous les principales différences entre les produits, si l'on veut employer ce terme, des deux établissements? Disons qu'à la University of Toronto, il y a peut-être un baccalauréat ès arts de trois ans en plus d'une année de baccalauréat en éducation et qu'à la University of Regina il y a un programme de quatre ans de baccalauréat en éducation. Quelles sont d'après vous les principales différences entre les produits de ces deux établissements qui empêchent ces deux provinces de reconnaître mutuellement leurs certificats?

Fullan

Je ne peux pas vraiment répondre à cette question parce que je n'ai pas étudié les ententes bilatérales. Je pense qu'en ce qui concerne le réexamen de la formation pédagogique qui est en cours en Ontario, il y aura de nouvelles lignes de conduite recommandées en septembre ou en octobre et qu'elles comprendront probablement des innovations comme, par exemple, un programme d'initiation. Je crois donc que la situation est en pleine évolution. Il faut maintenant étudier les ententes bilatérales en raison des faits nouveaux dans les différentes provinces. Si j'essaie de deviner la réponse, j'imagine que les enseignants qui ont suivi le programme de Regina auraient plus d'expérience et d'aptitudes en matière d'enseignement que nos diplômés parce que même si nous pouvons avoir des personnes extrêmement qualifiées, elles ont très peu d'occasions d'acquérir des aptitudes pédagogiques en raison de la structure du programme de huit mois. À Regina, on accorde davantage d'attention au développement des aptitudes durant la même période.

Richert

À propos de la transférabilité, certains d'entre vous se souviendront peut-être qu'il y a environ cinq ans les ministres de l'Éducation ont convenu qu'il devrait y avoir une reconnaissance réciproque des certificats d'aptitude pédagogique partout au Canada. De fait, David King, de l'Alberta, n'a-t-il pas déclaré que cette province reconnaîtrait tous les certificats des autres provinces? Cette entente est restée lettre morte et je siégeais à la commission de la formation et de la reconnaissance d'aptitude pédagogique de la Saskatchewan lorsque ce sujet a été discuté. La raison en est simple. Nous ne voulions pas reconnaître les certificats de personnes ne possédant pas au moins la même formation générale que nous exigeons en Saskatchewan. Il y a un fondement philosophique à notre façon de procéder et si d'autres personnes arrivent et n'ont pas quelque chose d'analogue, alors nous ne devrions pas reconnaître leurs certificats. Voilà la principale raison. Je suis d'accord avec Mike en ce qui concerne la question du développement des aptitudes. C'est certainement un facteur.

QUESTION

J'aimerais adresser cette question d'abord à Michael parce que son exposé m'y a fait penser. Y a-t-il des documents de recherche qui reconnaissent l'apport des membres de la Fédération ou du personnel enseignant à l'éducation? On a mentionné que de nombreux changements utiles apportés à la formation pédagogique ont été le résultat des efforts de personnes au sein de la Fédération. Y a-t-il des sources pour cela?

Fullan

Je pense qu'il serait difficile d'en prouver l'incidence. Je veux donc préciser ce que j'entends. Je pensais aux cours de formation de cadres que le personnel des services de perfectionnement professionnel de la

fédération de la profession enseignante a élaboré, aux principes directeurs qui s'y rapportent, et tout simplement aux nombreuses activités que les diverses fédérations ontariennes ont organisées pour promouvoir par exemple, l'amélioration de l'enseignement, la formation de cadres pour les femmes et l'enseignement mutuel. Un autre point à ce sujet, je pense que les personnes qui jouent un rôle en matière de perfectionnement professionnel sont très au fait de la recherche sur la pratique. Ils s'empressent de lire ce qui est publié, d'étudier les autres pratiques et ils en tiennent compte continuellement. Voilà un genre de choses. Vous pourriez, par exemple, examiner les divers mémoires que nous avons reçus des fédérations durant le réexamen de la formation pédagogique. Si vous lisiez le mémoire de la FEO, par exemple, vous auriez beaucoup plus de chances de voir qu'on demande aux facultés et aux autres organes d'accorder davantage d'attention à la recherche. Je ne dis pas que tout est absolument clair et merveilleux, mais je dis qu'il y a des gens qui occupent des postes de direction et font du bon travail. Ils favorisent la recherche et la font connaître; et je pense que cela exerce une influence positive sur le climat et sur les activités qui ont lieu. Soit dit en passant, il y a environ deux ans, la FEO a commandé un rapport sur le perfectionnement professionnel et l'élaboration du programme d'études, que Paul Park et moi-même avons rédigé. Ce document public décrit un certain nombre d'activités de perfectionnement professionnel qui se faisaient à ce moment-là.

QUESTION

Au cours de la conférence, j'ai beaucoup entendu parler du rôle de chefs de file que jouent les fédérations de la profession enseignante, les facultés, les conseils scolaires et les divisions scolaires, mais j'ai peu entendu parler de celui des ministères de l'éducation en ce qui concerne l'initiation à la profession ou les enseignants débutants. Je me demande si l'un d'entre vous ou les deux aimeraient faire des observations sur le ou les rôles des organes de direction?

Richert

Les réformes du programme de formation pédagogique qui ont été amorcées dans les années 70 en Saskatchewan ont été l'oeuvre de la commission de la formation et de la reconnaissance d'aptitude pédagogique, ou ont été coordonnées par celle-ci. Alors c'était un des rôles. Je pense qu'en Saskatchewan, au cours des quelques dernières années, le ministère a entrepris le réexamen global du programme d'études. Il comprend diverses composantes: un projet d'amélioration scolaire effectué par le ministère; une section de formation de cadres qui relève de la University of Saskatchewan; une section de réexamen du programme d'études et de l'enseignement à la University of Regina; et une section de formation en poste à la fédération de la profession enseignante. Le ministère leur accorde tous des fonds. C'est donc un genre d'initiative politique du ministère pour tenter d'améliorer l'ensemble de l'éducation. Je pense qu'il y a de nombreuses autres activités particulières que vous pourriez signaler dans n'importe quelle province.

Fullan

Je suppose que je devrais dire qu'il y a de bonnes et de mauvaises nouvelles, une sorte de combinaison des deux. Je pense que les personnes qui occupent des postes de direction à l'intérieur des ministères de l'Éducation sont des consommateurs actifs d'idées nouvelles et qu'ils les favorisent, ce qui est bon. Je pense que la mauvaise nouvelle est que le changement est un processus politique, de sorte que n'importe quoi peut se produire soudainement. Cela peut sembler étrange de le dire ainsi, mais je ne pense pas que nous puissions compter sur l'aide du gouvernement à long terme. Du moins c'est ce que je pense. Je crois que les groupes qui y travaillent doivent unir leurs forces et s'atteler à la tâche. Toutefois, je me rends compte que le processus politique se poursuivra et ne

sera pas très rationnel. C'est une règle du jeu. Alors, nous devons former des coalitions de plus en plus fortes pour influencer les lignes de conduite. Je ne pense pas que les gouvernements vont vraiment nous aider beaucoup. Ils peuvent réagir et consacrer plus de ressources aux programmes plus récents, mais c'est probablement tout.

QUESTION

J'aimerais d'abord faire une observation plutôt que poser une question. Au cours des trois derniers jours, je n'ai pas entendu une seule personne dire à quel point les enseignants débutants sont débordants d'enthousiasme. Parce que j'ai passé des entrevues avec eux, que j'en ai embauchés et que j'ai travaillé avec eux, je dois dire que les meilleurs diplômés n'ont jamais été aussi prêts à relever les nombreux défis dans les salles de classe aujourd'hui.

Ma question porte sur une observation de George, quelque chose au sujet du fait que les enseignants déterminent qui fait son entrée dans la profession grâce aux évaluations effectuées durant la pratique de l'enseignement. J'ai dernièrement reçu un appel d'un enseignant qui m'a dit: "Je veux vous poser une question. Le conseiller de la faculté m'a dit que je ne peux écrire l'évaluation de cette façon." Je lui ai demandé alors: "De quelle façon?" Il m'a répondu: "Le conseiller de la faculté me dit que si je présente les choses de cette façon, la personne visée n'obtiendra peut-être même pas une entrevue." Alors j'ai dit: "Quel genre de discussion avez-vous eue avec le conseiller de la faculté pour éclaircir le sujet de l'évaluation des élèves-enseignants dans votre classe?" Il n'y en avait pas eu beaucoup. La question plus globale est celle-ci: lorsque vous dites que les enseignants déterminent qui fait son entrée dans la profession à partir des évaluations, croyez-vous sincèrement que de nombreux enseignants dans les salles de classe seraient prêts à être aussi honnêtes lorsqu'ils se rendent compte que la carrière de quelqu'un ou ses perspectives d'emploi pourraient être en jeu? Ne pensez-vous pas qu'il existe des situations où les enseignants accordent le bénéfice du doute en se disant qu'ils ne veulent pas assumer à eux seuls toute la responsabilité?

Richert

À ce sujet, il faut que le stage de longue durée inclue les trois personnes (la triade) qui sont visées. Je pense que les critères d'évaluation ainsi que les méthodes et la marche à suivre doivent être précisées très tôt dans ce stage de longue durée. Les enseignants ont suffisamment de professionnalisme pour juger si une personne devrait faire partie de la profession. Si une situation de ce genre s'est produite, je n'en ai pas entendu parler. Ce qui ne veut pas dire que ça ne s'est pas produit comme vous l'avez décrit. Mais je pense vraiment qu'en général les enseignants ont été honnêtes et ont fait preuve de jugement dans les évaluations.

Fullan

Un autre point connexe est que je ne pense pas que les enseignants déterminent l'entrée dans la profession parce qu'ils n'exercent pas d'influence sur l'admission au baccalauréat en éducation. Ceci structure le processus beaucoup plus que tout ce qui se passe par la suite. Je ne dis pas que les enseignants devraient avoir la haute main sur l'admission, mais pour ce qui est de l'entrée dans la profession, le processus d'admission la détermine et la façonne en grande partie. Il y a un grand débat au sujet des critères qui devraient être utilisés et dans quelle mesure il est possible de s'en servir pour de grands nombres. Je conviens toutefois que tout ce qui peut améliorer l'évaluation lorsque les étudiants ont été admis est pour le mieux.

Richert

Juste un mot à ce sujet. C'est ici que l'expérience du premier stage entre en ligne de compte. L'évaluation ou les observations des enseignants qui participent à cette première expérience sont très très importantes pour déterminer si les étudiants vont poursuivre le programme. Les enseignants ont donc leur mot à dire aux deux extrêmes: au début et à la fin.

QUESTION

J'aimerais faire quelques remarques au sujet de ce que Michael a dit et il voudra peut-être y répondre ou non. La première concerne une de ses observations au début de l'exposé et selon laquelle il ne préconise pas les programmes de deux ans parce qu'ils donneraient le pouvoir aux universités et que celles-ci n'ont pas prouvé qu'elles s'en servaient à bon escient. J'aimerais lui dire à ce sujet que, tout d'abord, je n'aime pas le mot "pouvoir" parce que, selon moi, la plupart des nouveaux programmes, s'il s'agit de révision de programmes existants, sont habituellement élaborés en collaboration avec les autres parties prenantes. Je ne pense vraiment pas que le pouvoir est entre les mains de l'université. Mais si nous acceptons cette affirmation, j'aimerais signaler que, dans le passé, l'université n'a pas vraiment eu le pouvoir parce qu'elle a toujours subi des contraintes de temps. Il y a très peu de pouvoir s'il faut tout comprimer dans un programme d'un an. Il n'y a aucune marge de manoeuvre.

Ma deuxième remarque concerne l'intégration de la théorie et de la pratique. Voici ce qui m'inquiète: si c'est important, et que nous n'envisageons pas un programme de deux ans, et si le rôle de l'université dans la formation pédagogique se limite à un programme d'un an, alors nous écartons toute possibilité d'une intégration réelle de la théorie et de la pratique. Je pense que la plupart d'entre nous qui ont connu les programmes d'un an se rendent compte qu'il faut tout comprimer. Par conséquent, il est très difficile d'obtenir l'intégration.

Nous venons juste d'instaurer un programme de deux ans et nous avons trouvé entre autres, et nos étudiants aussi, que nous parvenons à intégrer la théorie et la pratique. Nous sommes capables d'aider les étudiants à acquérir les rudiments nécessaires avant qu'ils ne participent à leur premier stage pédagogique. Nous pouvons ensuite améliorer leurs points

faibles et raffermir leurs points forts, puis les retourner dans le milieu et, enfin, les ramener et tenter de faire le lien entre tous les éléments, ce qui est absolument impossible dans un programme d'un an. Nos étudiants nous disent que notre programme permet une intégration véritable de la théorie et de la pratique. Pour la première fois au cours de mes dix-huit années dans le domaine de la formation pédagogique, les étudiants me disent "nous commençons à voir le lien entre ce que nous avons étudié et ce que nous faisons dans les écoles."

Fullan

Je serai bref. Si c'est efficace pour vous, alors continuez dans cette voie. Je n'ai rien à reprocher à cela. Peut-être que cela fonctionne dans un cas et non dans un autre. Alors c'est un point important. L'autre est qu'il est impossible de comparer avec ce qui se serait passé si vous aviez adopté ce que je propose, c'est-à-dire un programme précédant le baccalauréat en éducation afin que les étudiants obtiennent le genre d'expérience que vous pouvez maintenant leur offrir dans un programme de deux ans. Au lieu d'avoir un programme de deux ans, les étudiants s'initieraient en travaillant dans les écoles. Il s'agit d'une comparaison qui doit rester hypothétique parce que, évidemment, vous n'avez pas fait les deux. Je pense que cela commence à porter fruit, mais je ne dirais pas que c'est le seul moyen, parce que des activités avant le baccalauréat ès arts et après celui-ci, une fois dans le milieu, pourraient servir aux mêmes fins. Même si nous n'avons pas défini l'initiation, le genre de programme auquel je pense comporte 50 pour cent du temps en classe et 50 pour cent à l'extérieur de celle-ci. Cette dernière période pourrait combiner le travail avec d'autres enseignants et les séances théoriques sous la forme de séminaires ordinaires, d'ateliers de

formation, pour étudier le rôle de la psychologie et des aptitudes pédagogiques. Il ne s'agit pas simplement de sauter d'une classe à l'autre. Il faut, et il devrait y avoir, une composante théorique. Il s'agit d'y veiller pendant la période à l'extérieur de la salle de classe, durant l'année d'initiation.

QUESTION

Dans quelle mesure pensez-vous que vos positions respectives sont le résultat des contextes précis dans lesquels vous vous trouvez? Permettez-moi d'indiquer trois variables qui illustreront ce que j'entends par "contexte".

D'abord, il y a l'ethos de l'université où se donne le programme. J'entends par "ethos" le genre de modes d'encouragement et de structures de récompenses qui ont tendance à déterminer les priorités des membres du corps professoral. Ensuite, une autre variable serait l'ethos du milieu et votre perception de sa tendance à la collégialité ou de son manque à cet égard, et la façon dont le milieu se perçoit. Enfin, la troisième variable serait l'importance du programme. Certaines recherches semblent indiquer que les programmes universitaires de taille réduite sont plus réceptifs aux innovations que les programmes de grande envergure. Alors ma question est: dans quelle mesure vos positions sont-elles des réactions au contexte précis dans lequel vous vous trouvez, l'un dans une région métropolitaine et l'autre dans ce que j'appellerais une région modérément urbaine, et dans quelle mesure ces positions sont-elles généralisables, en dehors de ces contextes, à d'autres endroits du pays?

Richert

Comme je n'ai pas travaillé dans une autre université canadienne, Peter, je ne puis pas comparer mais j'ai beaucoup à dire. Le contexte dans lequel nous nous situons nous influence jusqu'à un certain point. Je présume que les résultats du vote, lorsqu'on les connaîtra, seront très serrés parce que chacun de nous vote au fond d'après son milieu. Comme Mike l'a dit au début: combien d'entre nous ont voté, et je pense que c'est la plupart d'entre nous, à cause du contexte dans lequel nous nous trouvons? Je crois que le dernier point que vous souleviez, c'est-à-dire l'importance du programme, de l'université et de la faculté est très important. Je pense que dans les Prairies, par exemple, la University of Lethbridge et la University of Regina qui sont plus petites que les autres établissements dans ces provinces ont pu faire des choses et conserver une dimension plus humaine parce qu'elles faisaient affaire avec moins d'étudiants et que l'université n'était pas aussi grande. Je pense que c'est absolument vrai qu'il y a un peu plus de marge de manoeuvre pour les innovations parce que celles-ci sont plus faciles à réaliser dans un petit groupe. Le contexte dans lequel nous nous trouvons a beaucoup à voir avec cela et nous tentons de trouver les études et les arguments qui appuient notre point de vue. Je pense que c'est aussi très vrai.

Fullan

J'opterai pour la solution facile et je répondrai oui et non. Je pense qu'il y a des sous-variables, comme la taille et les contacts immédiats qui exercent une forte influence. Mais puisque j'ai fait beaucoup de travail de formation en poste dans différentes provinces, dans divers districts scolaires, je dirais qu'il existe de nombreux problèmes communs qui concernent l'insatisfaction résultant de l'incapacité d'obtenir le

genre de formation pédagogique dont vous avez parlé dans votre communication. Ces insatisfactions concernent l'écart entre la manière dont les écoles s'occupent de promouvoir le perfectionnement professionnel et celle dont les universités le font, et le manque de valeur ajoutée à cet égard, ainsi que l'absence d'acquis nouveaux et l'absence de collaboration. Je pense que ce dernier facteur est un problème énorme, généralisé et que les gens sont insatisfaits. Voilà ce que nous devons travailler. Il y aura toujours des différences, mais je pense que nous parlons de quelque chose qui nous touche tous.

QUESTION

J'aimerais maintenant changer la question. En Alberta, les programmes de formation pédagogique comprennent actuellement près de deux années d'études professionnelles; j'aimerais entendre l'opinion des deux conférenciers à ce sujet. Si l'on devait prolonger le programme de l'Alberta, devrait-on d'abord mettre la priorité sur l'élaboration d'une année d'initiation ou sur la prolongation, à trois ans, de la composante d'arts et de sciences?

Fullan

Vous connaissez probablement ma réponse. J'opte pour la première solution à cause de la façon dont cela peut, selon moi, conduire au développement des écoles.

Richert

Je n'ai aucune hésitation à appuyer ceci. Si vous avez déjà un programme de deux ans et que vous y ajoutez quelque chose, alors optez pour une année d'initiation. Je pense que vous auriez alors un programme fantastique. Un des problèmes, si vous regardez l'histoire, c'est l'absence de

quoi que ce soit après l'obtention du certificat d'aptitude pédagogique ou l'expérience universitaire. Je pense que l'année d'initiation est une excellente idée pour le genre de choses dont Mike parlait, pas seulement le programme d'un an, c'est-à-dire un consortium qui suit un processus de perfectionnement professionnel permanent.

QUESTION

Premièrement, j'aimerais remercier la FCE d'avoir organisé ce débat qui a été très utile, je crois, pour nous permettre tous de préciser notre pensée. Après tout, je pense que la plupart d'entre nous sont des enseignants certifiés. Nous avons suivi de diverses façons le cheminement dont nous avons discuté ici et nous avons pris des directions différentes, mais c'est quelque chose qui nous tient très à coeur. J'aimerais dire que j'ai trouvé très utiles les excellentes communications de ce matin. Je me demande si ça vous ennuierait de pousser un peu plus loin et d'indiquer certains des problèmes qui nous guettent en matière de formation pédagogique. Je pense en particulier aux rôles que pourraient jouer la FCF et les organisations de la profession enseignante. Je pense que vous avez dit tous les deux qu'elles ont été à l'origine du changement éducationnel et des pressions en ce sens au cours des quelques dernières années. De nombreuses personnes ont laissé entendre que s'amorçait une pénurie de personnel enseignant qui prend diverses formes partout au pays - surabondance dans certaines régions, rareté dans d'autres - et que ceci aura des répercussions sur la mobilité et, par conséquent, sur la procédure de reconnaissance des certificats d'aptitude pédagogique. Peut-être pourriez-vous indiquer le rôle que pourrait jouer la FCE en tant qu'organisation nationale pour résoudre certains des problèmes futurs en matière de formation et de reconnaissance d'aptitude pédagogique?

Dysart

Le plus grand problème, selon moi, n'est pas seulement la pénurie de personnel enseignant mais l'incapacité de faire quelque chose à ce sujet, en raison de la politique et des dispositions de financement qui impliquent la participation du gouvernement d'une part et de l'université dans son ensemble, d'autre part, et de la faculté d'éducation. D'après mon expérience, du moins, il existe une grande lenteur et une rigidité qui nous empêchent de réagir assez vite lorsque les besoins deviennent évidents. Voilà le plus grand obstacle. Nous allons nous retrouver dans une situation de pénurie croissante et nous ne pourrons pas faire ce qui serait nécessaire pour en profiter. J'aime autant être en demande que l'inverse, alors cet aspect va. Nous ne pourrons toutefois pas répondre à cette demande d'une manière moyennement satisfaisante et encore moins de manière idéale. Je ne sais pas ce que la FCE pourrait faire à ce sujet, mais si vous avez une idée. dites-le moi.

Richert

Je pense que les bureaucrates et les parlementaires canadiens vont entre autres étudier les modèles de nos voisins du Sud. Ces modèles ne proviennent pas des organisations éducationnelles mais des assemblées législatives des divers états. Au New Jersey, vous obtenez un baccalauréat ès arts, passez une courte période dans les écoles et le tour est joué. Le Texas, m'a-t-on dit, a réduit à 18 heures, par une mesure législative, la composante professionnelle du baccalauréat en éducation qui dure quatre ans; auparavant, elle représentait 54 heures sur 120. On a adopté une loi, comme ça, soudainement. Je ne sais pas s'il s'agit d'une réaction à la pénurie de personnel enseignant, mais ce sont les assemblées législatives qui font ce genre de choses. Il me semble que certains politiciens et bureaucrates canadiens vont envisager cette possibilité et que des pressions intenses seront nécessaires si la même situation se produit au Canada.

Dysart

En ce qui concerne la FCE, nous nous occupons actuellement de cette question à l'échelle fédérale et nationale. Nous espérons pouvoir établir un groupe de travail sur l'offre et la demande en personnel enseignant partout au Canada, qui étudiera le problème sous divers angles. Nous espérons aussi trouver des solutions. Je puis vous assurer que cette série de solutions fera mention des exigences relatives à la formation pédagogique et que nous utiliserons ce moyen pour tenter de résoudre le problème.

QUESTION

Vous avez indiqué que le contexte a une importance critique et je remarque encore que presque tout est fait en fonction de l'université. Toutes les personnes de l'université se lèvent et disent: nous devons obtenir du personnel enseignant qu'il travaille ou collabore davantage avec nous. Tout est officiel et se déroule dans des réunions de conseils d'administration. Que se passerait-il si nous prenions quelqu'un d'une faculté d'éducation, que nous le parachutions sur le terrain, dans une école avec les enseignants et les enfants, et que nous l'y gardions pendant un certain temps à travailler avec les autres enseignants pour développer la collégialité et les aptitudes de recherche, pour les aider à raffiner la rétroaction, la supervision et ainsi de suite? Ces personnes mèneraient doucement l'université en fait de pratiques sur le terrain et de supervision des étudiants universitaires. Il s'agit d'une approche légèrement différente. Elle est centrée sur l'école plutôt que sur la jonction entre deux associations ou sur l'université. Si vous procédez ainsi, vous obtenez une recherche dirigée par l'école, une supervision dirigée par l'école, des programmes de stages postformation dirigés par l'école.

Il en sortirait un produit très différent. À ma connaissance, ce programme existe actuellement en Amérique du Nord à St. Petersburg, en Floride: il s'appelle Alternative Comprehensive for Teacher Training. On y a noté les incidences que le programme a eues non seulement sur le personnel enseignant, les stagiaires et la formation en poste continue mais aussi sur l'université. Les membres du corps professoral ont commencé à se rendre dans les écoles pour recevoir une formation en matière de supervision. J'aimerais connaître votre avis à ce sujet.

Fullan

Voici un exemple du genre d'orientation auquel je faisais allusion lorsque je parlais du rôle qui convient à l'université. Je pense que l'université doit être plongée dans l'action pour mener ce que j'ai appelé l'investigation et ce que vous avez appelé autre chose. Pour ne citer qu'un exemple, il est probablement préférable pour un membre du corps professoral de passer moins de temps à superviser les étudiants individuels lors du stage pédagogique et d'en passer davantage à faire les choses dont vous parliez. Il faudrait aussi que nous influencions le genre de professeurs qui sont embauchés, maintenant qu'il y a beaucoup de postes vacants, du moins à plusieurs endroits. Nous devons engager des personnes qui se sentent à l'aise dans le milieu et qui veulent y travailler. Ils vont continuer à faire de la diffusion et de la rédaction, mais ils joueront un nouveau rôle et je pense qu'il y a plus de personnes qui peuvent remplir cette tâche. Un plus grand nombre de doctorats sont décernés à des personnes qui ont 35 ou 40 ans, plusieurs années d'expérience et qui sont, de fait, des praticiens qui font de la réflexion. Il y a une pénurie de personnes du genre, mais je pense qu'il peut y avoir un afflux de nouvelles personnes faisant le genre de choses dont vous parliez. Je ne pense pas qu'il soit nécessaire que les gens retournent enseigner tout le temps. C'est peut-être une partie de la solution, mais il faut que le corps professoral retourne dans les écoles et y reste pour poser des questions, participer et s'y plonger.

Il y a eu quelques tentatives pour obtenir des modèles axés sur le milieu au Canada. Je ne m'en souviens pas précisément, mais les membres du corps professoral retournaient dans les écoles et dispensaient une grande partie de l'enseignement universitaire dans les salles de classe et les écoles où ils se trouvaient. Alors, le corps professoral était constamment présent dans les écoles et travaillait avec le personnel enseignant. Il y a eu certaines tentatives du genre. Je ne sais pas ce qu'il en est maintenant.

QUESTION

Je n'avais pas nécessairement pensé que ma question serait la dernière. Je remercie très sincèrement les conférenciers de leurs analyses, mais je sens que les débats sont au moins en partie, et peut-être même beaucoup, artificiels. Ils nous mènent artificiellement à la polarisation. À mesure que les conférenciers répondaient à certaines des questions, je sentais qu'ils divergeaient sur certains points. La question que je ne sais pas comment formuler délicatement et à laquelle j'aimerais qu'ils répondent concerne la prochaine étape. Puisque nous nous entendons sur une forme d'initiation professionnelle et sur un effort soutenu d'apprentissage permanent pour nous-mêmes et nos collègues, sommes-nous prêts à ce que nos fédérations de la profession enseignante, plutôt que les ministères, imposent la délivrance de certificats temporaires d'aptitude pédagogique? Que pensez-vous des mécanismes par lesquels les fédérations pourraient chercher à encourager le perfectionnement professionnel permanent de tous leurs membres? J'aimerais que les deux conférenciers répondent à cette question, s'ils le veulent bien.

Fullan

Je pense que la prochaine étape, qui à un certain niveau précède la dernière question que vous soulevez, consiste pour les facultés et les autres partenaires à s'avancer et à mettre en oeuvre certains de ces programmes.

Il s'agit d'une stratégie que j'appelle "commencer petit, penser grand". Les orientations dont nous parlons doivent être présentes. Nous devons mettre la main à la pâte pour arriver à quelque chose. Nous devons partir de ce que nous connaissons et mettre en oeuvre les programmes et rallier la masse critique des nouveaux membres du corps professoral qui se sentent plus concernés par l'enseignement mutuel et par le développement à l'intérieur des écoles. Quant au rôle des fédérations de la profession enseignante, il y a plusieurs personnes dans l'auditoire qui sont de toute évidence les personnes les mieux placées pour en discuter. Je pense que la plupart des fédérations ont exprimé dans leurs principes directeurs un certain engagement envers le perfectionnement professionnel permanent et la promotion de celui-ci. La question que vous soulevez concerne la manière de le mettre en oeuvre. À titre d'exemple, devrait-il y avoir un principe directeur quelconque exigeant le réexamen tous les cinq ans si l'on prend l'hypothèse que le perfectionnement professionnel se poursuit? Plus les fédérations se prononceront fortement en faveur de cela, mieux ce sera je suppose, d'une certaine façon, mais je serais heureux que cela se passe plus indirectement. C'est-à-dire que je serais content qu'un nombre croissant de membres du personnel enseignant qui occupent des postes de commande à l'intérieur du système scolaire, directeurs, directeurs adjoints et ainsi de suite, et du personnel des fédérations élaborent ensemble le genre de professionnalisme interactif qui s'impose et, ce faisant, que la résistance devienne de plus en plus improbable. Je préférerais que l'évolution se produise au fur et à mesure de l'action et que l'effet cela se répande plutôt qu'elle soit le résultat d'une loi rendant le perfectionnement professionnel obligatoire pour tout le monde. Il s'agit d'une question délicate.

Richert

Je ne sais pas trop comment répondre à cette question. Ceux d'entre nous qui ont une composante de deux ans ou plus à l'intérieur des programmes de quatre ans n'ont pas vraiment besoin de faire quoi que ce soit par rapport au présent débat. Pour les régions où cela n'existe pas, je rassemblerais les diverses parties prenantes pour qu'elles déterminent l'orientation à suivre. Va-t-on se diriger vers une année d'initiation ou tenter d'ajouter une deuxième année au programme de formation préalable? Voilà pour moi la première étape dans ces régions. Je sens que l'Ontario, grâce au leadership de Mike et d'autres personnes, privilégie l'année d'initiation. Je pense que Mike et moi n'avons pas une opinion très divergente sur toute cette question. Nous parlons tous les deux de deux ans, mais d'après moi Mike dit que la deuxième année doit être plus axée sur l'école et moins sur les universités, comme moi je l'entends. D'après moi, voilà la différence fondamentale. Si vous optez pour l'initiation, j'espère certainement que vous obtiendrez une participation maximum de vos facultés d'éducation durant cette année d'initiation. Je pense que c'est capital.

Dysart

Juste une autre observation au sujet du rôle des fédérations de la profession enseignante dans tout ceci. Je pense que cela repose sur le fait que le personnel enseignant craint d'utiliser le bâton plutôt que la carotte dans n'importe quelle situation. Si l'on parle de certificats temporaires, cela implique une menace: "si vous ne faites pas ceci, nous ferons cela." Je souhaiterais que les choses se passent autrement et je pense que cela se rapproche un peu de ce que les conférenciers ont dit. Il faut créer et favoriser dans le système scolaire une situation où les membres du personnel enseignant peuvent trouver les mécanismes appropriés pour élaborer la formation en poste professionnelle. L'un des meilleurs moyens

est d'avoir une initiation ou un stage postformation très solide. Durant ma courte expérience en tant qu'enseignant associé, j'ai trouvé que l'enthousiasme des élèves-enseignants se communique très rapidement, qu'il influence non seulement l'enseignant mais aussi le milieu scolaire et les élèves. Je pense qu'il s'agit d'une approche positive plutôt que négative de toute la question du perfectionnement professionnel. Je ne pense pas que les fédérations partout au Canada auront de la difficulté à promouvoir ce genre d'approche.

RÉSULTATS DU DÉBAT

Tous les participants à la Conférence ont reçu un bulletin de vote et ont été invités à se prononcer. Les résultats du vote, qui ont été divulgués après la période de questions, étaient comme suit:

Pour: 31

Contre: 30

MOT DE CLÔTURE

Jim Dysart
vice-président
Fédération canadienne des enseignantes et
des enseignants

En tant que président de la Conférence, j'ai beaucoup aimé travailler avec les conférenciers qui nous ont fourni les renseignements utiles pour notre débat. Les chefs de groupe ont su s'adapter à diverses situations présentées par les participants et par les rapporteurs qui avaient pour tâche de résumer en 5 ou 6 minutes les interventions. Les mots me manquent pour décrire l'efficacité de l'organisation. Géraldine, Aline et Kathy, vous avez répondu à toutes nos attentes dans votre planification.

La FCE a tenté de servir de tribune, vous avez fourni les compétences. Si cette conférence a été l'occasion pour chacun d'entre nous de réfléchir, de remettre en question le statu quo, de rêver peut-être à ce qui pourrait, à ce qui devrait et à ce qui doit exister, alors la Conférence a atteint son objectif: servir de tribune pour que les principaux décideurs puissent saisir les complexités de la préparation des membres de la profession enseignante. Et peut-être le terme "préparation" dépasse-t-il la simple formation pédagogique. Toutefois, cette conférence doit avoir un effet de plus grande portée. On doit continuer à mettre l'accent sur l'amélioration des programmes de préparation pédagogique au Canada, une amélioration basée non sur un biais historique mais plutôt sur l'application rationnelle de la recherche et sur un engagement à offrir la combinaison la plus efficace d'expériences aux membres éventuels de la profession enseignante. Toute forme d'éducation est une évolution plutôt qu'une révolution. Nous devons continuer d'analyser et d'améliorer les services que nous offrons à la société au moyen de l'éducation. Michael Fullan a bien résumé la situation lorsqu'il a fait allusion à la paralysie de l'analyse. Nous devons assumer la responsabilité d'un changement réel du système et non nous contenter d'en parler. Je vous remercie de votre collaboration et de votre participation. Nous avons passé trois journées très intenses et votre dévouement à la tâche a été exemplaire. Je déclare la Conférence close.